

Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta  
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Tereza Hejlová

## **K užití vybraných prepozic v současné češtině z perspektivy češtiny jako cizího jazyka**

To the usage of chosen prepositions in the current Czech  
through a prism of Czech as a foreign language

Praha 2013

Vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

### ***Poděkování***

*Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc., který mě k tématu přivedl a mou práci zároveň vedl. Jeho cenné rady, ochota, podpora a pozitivní přístup mi při psaní velmi pomohly.*

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 27. června 2013

.....

Tereza Hejlová

**Klíčová slova:**

předložky, čeština jako cizí jazyk, čeština pro cizince, analýza učebnic, významové celky, předložky způsobu

**Klíčová slova v angličtině:**

prepositions, Czech as a foreign language, Czech for foreigners, textbook research, semantic units, prepositions of manner

### **Abstrakt česky:**

Diplomová práce se zabývá problematikou prezentace předložek ve výuce češtiny pro cizince. Toto téma nebylo doposud podrobně zpracováno, proto je jejím hlavním cílem především upozornit na některé problémové momenty ve zpracování předložek v učebních materiálech češtiny pro cizince.

Práce stručně mapuje historii výukových metod z hlediska prezentace a významu gramatiky a zpracovává základní charakteristiku českých předložek na podkladě jejich výkladu ve vybraných příručkách a studiích. Na vzorku učebnic češtiny pro cizince dále zkoumá, jakou formou jsou předložky studentům prezentovány. Zároveň se také pokouší přiblížit význam vybraných předložek způsobu a na jejich příkladech formulovat některá obecně platná lingvodidaktická doporučení pro prezentaci předložek ve výuce češtiny pro cizince.

### **Abstrakt v angličtině:**

This thesis deals with the issue of how to present prepositions in teaching Czech for foreigners. This topic has not been dealt with in detail yet, therefore its main aim is to call attention to some problematic moments in the presentation of prepositions in textbooks of Czech for foreigners.

The thesis briefly describes the history of teaching methods in terms of presentation and the importance of grammar as well as the basic characteristics of the Czech prepositions are described based on their interpretation in selected studies. A sample of textbooks of Czech for foreigners illustrates how prepositions are presented to students. The thesis also attempting to clarify the meaning of chosen prepositions of manner and formulate some general recommendations on how to effectively present Czech prepositions to foreigners.

## Obsah

<b>Předmluva .....</b>	<b>8</b>
<b>1. Úvod .....</b>	<b>10</b>
<b>2. Vybrané vyučovací metody a význam gramatiky .....</b>	<b>12</b>
2.1 Role gramatiky ve starších vyučovacích metodách .....	12
2.2 Role gramatiky v komunikační metodě .....	14
2.3 Role gramatiky v SERR .....	17
<b>3. K povaze českých předložek .....</b>	<b>20</b>
3.1 Problémy vyplývající z charakteristiky českých předložek .....	21
3.2 Problémy týkající se prezentace českých předložek .....	23
<b>4. Předložky ve vybraných českých příručkách a studiích .....</b>	<b>25</b>
4.1 Definice a vymezení slovního druhu předložek .....	25
4.2 Členění předložek .....	28
4.2.1 Členění sémantické .....	29
4.2.2 Členění syntaktické .....	32
<b>5. Prezentace předložek ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince .....</b>	<b>35</b>
5.1 Prezentace deklinace v učebnicích češtiny pro cizince .....	35
5.2 Zpracování předložek ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince .....	40
<b>6. Prezentace předložek ve významových celcích .....</b>	<b>51</b>
<b>7. K užívání vybraných předložek s významem způsobu .....</b>	<b>54</b>
7.1 Předložky s významem způsobu v širším smyslu .....	54
7.2 Předložky s významem prostředku a prostřednictvím .....	58
7.3 Předložky s významem míry a intenzity .....	62
<b>8. Návrh na zpracování předložek s významem způsobu .....</b>	<b>64</b>
8.1 Předložky v kontextu výuky češtiny pro cizince .....	64

8.2 Vlastní prezentace .....	66
8.3 Složka aplikační .....	68
<b>9. Závěr.....</b>	<b>70</b>
<b>Odborná literatura .....</b>	<b>72</b>
<b>Učebnice a cvičebnice češtiny pro cizince .....</b>	<b>77</b>
<b>Příloha č. 1 .....</b>	<b>80</b>
<b>Příloha č. 2 .....</b>	<b>81</b>
<b>Příloha č. 3 .....</b>	<b>82</b>
<b>Příloha č. 4 .....</b>	<b>83</b>
<b>Příloha č. 5 .....</b>	<b>84</b>
<b>Příloha č. 6 .....</b>	<b>86</b>
<b>Příloha č. 7 .....</b>	<b>88</b>
<b>Příloha č. 8 .....</b>	<b>91</b>
<b>Příloha č. 9 .....</b>	<b>92</b>
<b>Příloha č. 10 .....</b>	<b>93</b>
<b>Příloha č. 11 .....</b>	<b>94</b>
<b>Příloha č. 12 .....</b>	<b>96</b>

## Předmluva

Cílem této práce je především poukázat na problémy týkající se prezentace předložek ve výuce češtiny jako cizího jazyka a zároveň naznačit jejich možná řešení.

Práce je členěna do devíti, resp. sedmi kapitol. Úvodem nastiňujeme současnou situaci na poli vědních oborů čeština jako cizí jazyk a čeština pro cizince. Ve druhé kapitole stručně charakterizujeme některé vyučovací metody (včetně metody komunikační), přičemž se soustředíme především na význam gramatiky v těchto metodách. Třetí kapitola se zaměřuje na povahu českých předložek a na problémy, se kterými se cizinci potýkají při jejich osvojování. Následuje kapitola čtvrtá, která mapuje prezentaci předložek ve vybraných českých příručkách a studiích (především se zaměřuje na problematiku definování a členění prepozic). Prezentaci předložek v učebnicích češtiny pro cizince se pak zabývá kapitola pátá, ve které nejprve upozorňujeme na dva odlišné přístupy k prezentaci deklinace, jež mají na prezentování prepozic významný vliv, a poté se zastavujeme u některých aspektů zpracování předložek ve vybraných učebních materiálech.

Následující kapitoly se snaží v reakci na uvedené problémy v prezentaci prepozic navrhnout, jakým (pokud možno) vhodnější způsobem předložky zpracovat a prezentovat. V šesté kapitole se vyjadřujeme k Hrdličkově (2000) návrhu prezentovat předložky po významových celcích. V souladu s tímto návrhem se pak v sedmé kapitole pokoušíme přiblížit sémantiku vybraných předložek s významem způsobu a v kapitole osmé formulujeme lingvodidaktická doporučení pro prezentaci těchto (ale i některých ostatních) předložek. Závěrem pak nejvýraznější problémy a možná řešení prezentace předložek rekapitulujeme a shrnujeme.

Upozorňujeme, že není naším cílem poskytnout ucelený a závazný návod, jak předložky ve výuce cizinců prezentovat. Podáváme jen některé návrhy a doporučení pro zpracování prepozic, jež se nám jeví užitečné a vhodné.



Co se týče formální stránky práce, používáme v celém textu pro citování harvardský systém citační normy ČSN ISO 690:2011, citovaný text značíme uvozovkami a zvýrazňujeme kurzívou. Kurzívu používáme i pro odlišení předložek či příkladů jejich užití.

# 1 Úvod

Čeština jako cizí jazyk (dále jen ČCJ) je u nás poměrně novým vědním oborem, na rozdíl od češtiny pro cizince, která je v českých i jiných zemích reflektována už od 16. století. Češtinu pro cizince chápeme v této práci (podobně jako např. Hrdlička 2000) jako praktickou výuku češtiny (a případně dalších sociokulturních, historických a jiných komponentů) pro jinojazyčné nerodilé mluvčí, kdežto ČCJ představuje teoretickou a metodologickou disciplínu (převážně pro rodilé mluvčí češtiny), jejímž cílem je především příprava lektorů na výuku češtiny pro cizince. Jak již bylo naznačeno, právě ČCJ je u nás oborem relativně novým, a proto také ještě v určitých oblastech nepříliš rozpracovaným.

Současná situace je dána především historickým vývojem. Je pochopitelné, že země s vysokými počty přistěhovalců (USA, Velká Británie, Německo, Francie aj.) mají propracovanější systém výuky národního jazyka. V těchto případech jde zároveň o jazyky světové, kterými se hovoří také v jiných státech, čímž se nutnost jejich znalosti ještě zvyšuje.<sup>1</sup> Česká republika má v tomto směru výrazně odlišné postavení. Do roku 1989 nebyla v tehdejší Československu vlivem politické situace výrazná potřeba výuky cizinců češtině, proto ani metodologie této výuky nebyla podrobně zpracována.<sup>2</sup> Po otevření hranic začal však počet cizinců na našem území významně stoupat, a rostla tudíž i potřeba naučit je komunikovat česky. Zatímco v roce 1993 pobývalo dlouhodobě v České republice zhruba 70 000 cizinců, v roce 2010 už to bylo 426 000 cizinců.<sup>3</sup>

Důvody cizinců k migraci do České republiky jsou nejrůznější. Převažují důvody ekonomické (více pracovních příležitostí), u krátkodobějších pobytů pak důvody studijní. Dochází rovněž k návratu českých krajanů z nucené emigrace a

---

<sup>1</sup> Velmi dobře propracovanou metodiku výuky vlastního jazyka pro cizince mají také některé skandinávské země, jejichž vzdělávací metody obecně jsou tradičně vysoce ceněny mnohými odborníky i pedagogy.

<sup>2</sup> Z publikací, které vznikly před rokem 1989, uveďme např.: Nováková (1985), Tax (1985).

<sup>3</sup> Údaj převzat z Českého statistického úřadu

([http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz\\_pocet\\_cizincu](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu)).

početnou skupinu tvoří také přistěhovalci ze zemí Blízkého východu, kteří opustili své domovy v důsledku válečných konfliktů.<sup>4</sup>

Na současnou situaci reaguje řada odborníků a pedagogů přípravou nejrozličnějších výukových i metodologických materiálů, jak shrnuje Hasil (2003, s. 260 – 261): „*Čeština se stává stále více prostředkem multietnické komunikace (viz rostoucí počet nečeských dětí v českých základních a středních školách), zájem o češtinu jako cizí jazyk roste i v zahraničí, česky se učí stále větší počet cizinců i v Česku. [...] Bohemisté věnující se češtině jako cizímu jazyku se za podpory MŠMT ČR v posledních letech snaží ‚zapojit češtinu‘ do celoevropského rámce a vypracovávají materiály, jež jsou inspirovány závaznými normami pro popis, výuku a testování znalostí cizích jazyků přijatými členskými státy Rady Evropy (Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Učení, vyučování, hodnocení; Threshold Level; Evropské jazykové portfolio ...).*“

Především pro malé cizince, žáky na základních a středních školách, je znalost češtiny nezbytným předpokladem pro zvládnutí veškeré další vyučované látky. Bohužel v tomto směru zatím Česká republika za jinými zeměmi značně zaostává, a tyto děti tak často vůbec nemají příležitost navštěvovat kurzy češtiny pro cizince. S češtinou se tedy setkávají pouze v hodinách českého jazyka pro rodilé mluvčí, což je ale naprosto nevyhovující, jak výstižně shrnují M. Čechová a L. Zimová (2001, s. 60): „*Z komunikačního hlediska představuje vstup do české školy (často v průběhu 1. nebo 2. stupně) pro většinu žáků-cizinců obrovský verbální zvrát. Jsou totiž v situaci, kdy v hodinách českého jazyka a literatury poznávají jazyk, který není jejich mateřštinou, způsobem, který je určen rodilým mluvčím, žákům, jejichž kulturní a společenské zázemí je nezřídka velmi odlišné.*“

Potřeba zpracované a ucelené metodologie pro výuku češtiny pro cizince je tedy zjevná.<sup>5</sup> Zároveň jde ale o velmi nesnadný úkol, protože zde vyvstává řada problémů. Jeden z nich představuje prezentace a výuka gramatiky.

---

<sup>4</sup> Více viz např.: Uhrek (2003) nebo Nekvapil, Sloboda a Wagner (2009).

<sup>5</sup> Z novějších publikací, jež se problematice metodologie učitelství ČCJ věnují, jmenujme alespoň sborníky *Čeština jako cizí jazyk V* (2008) a *Sborník asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* (2011) – vychází pravidelně jednou ročně (starší ročníky jednou za dva až tři roky) nebo monografie Hrdličky (2009, 2010) či Gjurové (2011) – ta se zaměřuje na výuku dětí.

## 2 Vybrané vyučovací metody a význam gramatiky

Role gramatiky ve výuce cizích jazyků se v průběhu času výrazně měnila v souvislosti s tím, jaká vyučovací metoda byla v dané době preferována. Představíme nejprve velmi stručně pojetí gramatiky v nejvýznamnějších metodách výuky cizích jazyků devatenáctého a dvacátého století, poté se zaměříme samostatně na roli gramatiky v metodě komunikační, která v současné době ve výuce převládá.

V kapitole 2.3 potom nastíníme některé aktuální problémy týkající se významu gramatiky v úrovni A1 Společného evropského referenčního rámce.

### 2.1 Role gramatiky ve starších vyučovacích metodách

Devatenáctému století dominovaly především dvě vyučovací metody, a sice metoda gramaticko-překládová (tzv. klasická metoda) a metoda přímá (někdy též metoda přirozená).

Jak už název vypovídá, v metodě **gramaticko-překládové** měla gramatika zásadní význam. Důraz byl kladen především na to, aby si studenti řádně osvojili všechna gramatická pravidla, k čemuž měli dospět skrze úkoly spočívající v překladu textu z cizího jazyka do jazyka mateřského a naopak. Učebním materiálem byla z velké části klasická literatura v daném jazyce nebo jiné neautentické, uměle vytvořené texty. Slovní zásoba byla často prezentována izolovaně, studenti se učili nazpaměť jednotlivá slovíčka a jejich ekvivalenty v mateřském jazyce.

Cílem této metody bylo především naučit studenty číst cizojazyčnou literaturu v originále a umět v tomto jazyce také produkovat vlastní písemné práce. Docházelo tak často k přeceňování psaného projevu na úkor projevu mluveného, protože studenti v hodinách komunikovali s vyučujícím převážně v mateřském jazyce. Především byla ale kritizována umělost této metody, tedy to, že metoda nepřipravovala studenty na používání jazyka v běžné komunikaci.

Z uvedených důvodů se už v průběhu devatenáctého století (především pak v jeho druhé polovině) začíná užívat ve výuce cizích jazyků metody **přímé**. Jejím hlavním znakem byla výuka „přirozenou“ cestou, studenti se učili cizí jazyk podobně, jako se učíme jazyk mateřský, výuka tedy probíhala přímo v cílovém jazyce a význam jednotlivých slov byl vyučujícím prezentován pomocí obrázků, předmětů, gest, mimiky apod.

Slovní zásoba byla aktuální a vztahovala se k oblastem každodenního života. Důležitá byla ústní interakce mezi vyučujícím a žákem, důraz byl kladen na mluvený projev a poslech, méně už na psané texty. Z tohoto důvodu měla velký význam také fonetika, především se dbalo na správnou výslovnost.

Mluvnice byla prezentována induktivně, studenti si tedy měli odvodit pravidla sami. Gramatická správnost vět pochopitelně nebyla ve výuce přímou metodou natolik významná jako v metodě gramaticko-překladové. Bylo žádoucí, aby se student především aktivně účastnil komunikace, a to i navzdory případným gramatickým chybám.

Ve čtyřicátých letech dvacátého století vyvstala v USA v důsledku vypuknutí druhé světové války potřeba naučit příslušníky armády požadovaný cizí jazyk co nejrychleji. To měla zprostředkovat nová **audioorální** (někdy též audiolingvální) metoda, která se opírala především o poznatky amerických behavioristických psychologů. Metoda se tedy zaměřovala na vytváření zautomatizovaných návyků řečového chování a snažila se napodobit proces, jakým si děti osvojují mateřský jazyk.

I zde byl kladen důraz především na běžnou ústní komunikaci, velkou roli hrál také odposlech a nápodoba. Studenti se učili především pomocí drilových cvičení, díky nimž si měli vytvořit strukturní vzorce, které později jen „naplňovali“ patřičným obsahem. Často se proto ve výuce používaly také substituční tabulky.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Substituční tabulka byla koncipována tak, že se na jednotlivá místa ve větě (tedy do jednotlivých sloupců) doplnilo několik slov, ze kterých mohl student volit. Bylo tudíž možné tvořit různé věty pomocí odlišných kombinací slov.

Důraz na strukturu se projevoval i v přístupu ke gramatice. Studenti byli vedeni k tomu, aby si soustavným podmiňováním zautomatizovali určité výpovědi, které později jen obměňovali, induktivní přístup v prezentaci gramatiky se proto projevuje především využíváním analogie. Chybám v analogickém odvozování pak měl předcházet důkladný popis systému studovaného jazyka.

Po druhé světové válce navázala na audioorální metodu ještě metoda **audiovizuální** – původně: strukturně globální audiovizuální metoda (dále jen SGAV), která rozšířila původní audioorální metodu o vizuální dimenzi.

Hrdlička (2009, s. 48 – 49) ji charakterizuje následovně: „*Metoda SGAV vychází ze schématu: prezentace – opakované užití – fixace, v procesu nabývání znalosti jinojazyčného kódu klade důraz na porozumění (podle tvůrců metody SGAV recepce nutně předchází produkci). Gramatika se prezentuje induktivním způsobem, často v dialogických situacích. Zvláštností metody SGAV je přednostní uvádění jazykových prostředků s vysokou četností výskytu (neuvádí se tedy kupř. celé paradigma, ale pouze vybrané nejfrekventovanější tvary).*“<sup>7</sup>

## 2.2 Role gramatiky v komunikační metodě

Ve výuce cizích jazyků převládá zhruba od 70. let minulého století komunikační metoda, která, jak už z názvu vyplývá, klade důraz na komunikační potřeby mluvčího, tedy na to, aby cizinec řádně porozuměl mluvenému i psanému textu a také aby dokázal oba tyto typy textů sám smysluplně produkovat.

Hrdlička (2002, s. 42 – 55) shrnuje tři základní charakteristické rysy této metody, a sice: komplexnost, adresnost a užitečnost. Komplexnost komunikační metody spočívá v rovnoměrném rozvíjení všech čtyř základních řečových dovedností, kterými jsou ústní a písemná produkce, poslech a čtení s porozuměním. Druhým význačným rysem komunikační metody je adresnost, pozornost je tedy soustředěna na učícího se jedince, na jeho jazykovou úroveň a specifické komunikační potřeby a priority. Užitečností se pak rozumí praktické

---

<sup>7</sup> Více o nastíněných i dalších vyučovacích metodách viz Hendrich a kol. (1988), Hrdlička (2009) nebo Choděra (2006).

zaměření výuky. Důraz je kladen na reálné využití jazyka, pracuje se převážně s autentickým jazykovým materiálem.

Komunikační přístup ve výuce cizích jazyků se jeví jako velmi vhodný, ne vždy je ale uplatňován adekvátním způsobem. Často se například upozorňuje na zanedbávání psaného projevu na úkor projevu mluveného, tedy porušení základního principu komplexnosti.

Nejvíce kritizováno je vedle opomíjení písemného projevu také časté podceňování, či dokonce obcházení náležité výuky gramatiky: *„Mezi nejvýraznější a nejrozšířenější projevy nevhodného uplatňování této metody patří neadekvátní pozornost věnovaná gramatice a jejímu procvičování. [...] V duchu zásady ‚mluvit (pokud možno) bez mluvnice‘ dochází k programovému zanedbávání a přílišné simplifikaci české gramatiky. Příznačná je i minimální pozornost věnovaná procvičení, resp. aplikovanému užití gramatiky (co do způsobu, forem, i pokud jde o objem jevů), což v případě tak vysoce ‚gramatikalizovaného‘ jazyka, jakým je čeština kupř. v porovnání s angličtinou, není podle našeho mínění vhodné. [...] Domníváme se, že komunikační přístup by měl v první řadě cílevědomě a soustavně formovat komunikační kompetenci mluvčího. Toho se podle našeho mínění však jen stěží dosáhne tím, že se bude obcházet vše obtížné a ‚nepohodlné‘ (ovšem bázové a frekventované), tím že se raději užije substituce a dá se přednost jevům sice po formální stránce jednoduchým, avšak z hlediska užití (tedy perspektivy komunikační) periferním, jejichž uplatnění je v běžných situacích považováno za příznakové, neadekvátní.“* (Hrdlička 1998, s. 105, 106).

Hrdlička dále kriticky pohlíží přístup Malinovského (1995), který naopak prosazuje radikální redukci gramatiky: *„Dosavadní tradice výuky češtiny, do značné míry založená na popisu mluvnické stavby, v dnešních podmínkách už nestačí. K principiálním novým požadavkům patří důraz na sdělovací proces místo na výklad gramatických pouček.“* (Malinovský 1995, s. 218).

Toho má být dosaženo prostřednictvím „konverzační metody“ (viz dále), kterou autor navrhuje a doporučuje především pro výuku amerických studentů.

Zdůvodňuje toto rozhodnutí vysokou mírou odlišnosti češtiny právě od angličtiny, která nezná gramatický rod, pádové koncovky ani konjugační slovesné třídy, a pak také poněkud povrchním přístupem amerických studentů ke studiu cizích jazyků: „*Američané se cizím jazykům – obecně vzato – nijak často neučí; pokud se učí, nejdou přitom většinou do hloubky. Ve výuce proto musí být vše snadné, přístupné.*“ (tamtéž, s. 218).

Navrhovaná metoda má být tedy pokud možno co nejpřístupnější, čehož lze podle Malinovského dosáhnout tím, že nebudeme jednotlivé gramatické jevy vysvětlovat, ale pouze na ně upozorňovat, např. „*Upozorníme, že tvar českého slova po předložce se trochu liší od základního tvaru (který nenazveme nominativem): ve slovníku máme tvar Praha, ale s předložkami bude v Praze, do Prahy, popř. Brno, v Brně, do Brna; nehovoříme ani o slovních družích, ani o pádech.*“ (tamtéž, s. 219).

Ve výuce má být naopak využíváno především principu analogie, komparace a kontrastu. Tímto způsobem však nelze dosáhnout toho, aby studenti dokázali tvořit náležité tvary jmen a sloves, proto autor dále navrhuje, aby si v počáteční fázi výuky osvojovali pouze věty typu: *Karlův most – jak najdu?* nebo *Pan Svoboda – neznám.*, jež mohou později doplnit zájmeny: *Karlův most – jak ho najdu?*, *Pan Svoboda – toho neznám.* Vytknutím substantiva v nominativu před zbytek věty se studenti vyhnou užití pádových koncovek, což jim podle Malinovského značně ulehčí situaci.

Hrdlička (1998, s. 107) ovšem namítá: „*Domníváme se, že je přirozenější, normě češtiny bližší, říct: ‚Jak najdu Karlův most?‘ (zde se navíc nic nemění) či ‚Pana Svobodu neznám.‘ (koncovky substantiv a adjektiv jsou snadnější než mnohdy zcela odlišné tvary zájmen...).* Nadto je student schopen při aplikaci tradičních učebnic tvořit věty tohoto typu velmi brzy. Po zvládnutí několika počátečních lekcí je to pro něho úkon zcela běžný. V komunikaci by mělo jít nejen o srozumitelnost (dosahovanou zde přímo triviálními prostředky, srov. podobná možná vyjádření typu ‚Kino, já tam jít včera‘ apod.), ale i o způsob realizace záměru mluvčího, jazykového obsahu, o kulturnost vyjadřování.“



Dodejme, že Malinovského přístup není jen násilný, nepřirozený, ale pohybuje se také na hranici agramatičnosti. Přílišná simplifikace gramatiky povede podle našeho názoru studenty brzy k tomu, že si v situaci, kdy budou potřebovat vyjádřit komplikovanější sdělení, budou pomáhat větami už naprosto agramatickými (viz Hrdličkův příklad výše).

Pravdou bohužel zůstává, že mnozí cizinci dávají podobnému způsobu výuky leckdy přednost, protože pro ně představuje snazší a pohodlnější způsob, jak se co nejrychleji dorozumět. Řada cizinců totiž velmi brzy zjistí, že je jim rozuměno i v případě, že použijí špatnou koncovku či jinou spojku nebo prepozici, a ztratí tak motivaci naučit se hovořit lépe, tedy správně a spisovně. Dalším faktorem oslabujícím tuto motivaci je také obecná čeština<sup>8</sup>, kterou v Čechách běžně slýchají a která se od spisovné leckdy liší (především v koncovkách), a tedy fakt, že samotní Češi přece také nemluví spisovně.

### **2.3 Role gramatiky v SERR**

Problém vidíme částečně také v nedokonalém systému testování jazykové znalosti češtiny u cizinců. Jazyková kompetence je pro český jazyk (obdobně jako pro většinu evropských jazyků) rozdělena do šesti úrovní podle Společného evropského referenčního rámce (dále jen SERR), tedy do úrovní A1, A2, B1, B2, C1, C2. Česká republika přijala tento systém z důvodu snadnější a přehlednější orientace v jazykové kompetenci mluvčího. Cílem SERR bylo vytvoření univerzální stupnice jazykové dovednosti, která by byla aplikovatelná na všechny evropské, potažmo i další světové jazyky. Potíž je ale samozřejmě ve značné odlišnosti jednotlivých jazyků. Čeština má mnohem složitější gramatiku než kupř. angličtina, proto je pro nerodilého mluvčího mnohem obtížnější dosáhnout určitého stupně SERR v češtině než třeba právě v angličtině. Aby tedy bylo pro cizince možné dosáhnout stupně A1 v relativně stejném čase, kterého je zapotřebí pro dosažení stupně A1 u jiných jazyků, přistoupilo se k hodnocení, které

---

<sup>8</sup> O problematice obecné češtiny ve výuce cizinců více viz kap. 3.1.

gramatiku víceméně ignoruje a zaměřuje se pouze na porozumění mluveného i psaného textu a ústní i písemnou produkci základních frází.

A1 je tedy považována za agramatickou úroveň. Zároveň je to však v současnosti<sup>9</sup> úroveň, které je potřeba prokazatelně dosáhnout pro získání povolení k trvalému pobytu na území České republiky (neplatí pro imigranty ze zemí EU a dalších několika vybraných států). Často se tedy setkáváme s cizinci, kteří se snaží gramatice vyhnout, protože se po nich v zásadě nevyžaduje. Je ale pochopitelně naivní domnívat se, že se jedinec může naučit cizí jazyk bez jakékoli znalosti gramatiky, pouze zapamatováním si vybraných frází. Gramatika se tedy vyučuje, leckdy se však (na přání studentů) značně zjednodušuje.

Cizinci, kteří se ale naučí česky bez náležité znalosti gramatiky, se mohou potýkat s mnohými problémy. Některé chybně užití koncovky skutečně nemusejí nutně změnit význam celé věty, riziko ale rozhodně přetrvává, a to především kvůli volnému slovosledu v češtině. Subjekt a objekt (resp. agens a patiens) se mohou nacházet ve větě v různém pořadí a je to právě koncovka, která v takovém případě dešifruje smysl celé věty (*Matka píše synovi.* x *Matce píše syn.*). V případě záměny koncovky u sloves je pak změna významu možná ještě markantnější (*Jdu domů.* x *Jde domů.*). Smysl věty lze změnit také volbou špatného slovesného času, vidu apod., možností je spousta.

V neposlední řadě jde ale také o to, že tato částečná, nedokonalá znalost jazyka limituje cizince i sociokulturně. Může na něj být (při žádosti o práci, na úřadech apod.) nahlíženo jako na člověka nevzdělaného nebo hloupého i přesto, že tomu tak ve skutečnosti není. Nutno ještě dodat, že pokud si cizinec osvojí<sup>10</sup> jazyk špatně nebo neúplně, velmi těžko pak tuto svou znalost modifikuje, jinak řečeno pokud má některá slova či fráze zažitá, bude muset vyvinout mnohem větší úsilí, aby se je „přeučil“.

---

<sup>9</sup> Od roku 2014 by měla být pro získání povolení k trvalému pobytu v ČR požadována zkouška A2 – více viz: <http://m.rozhlas.cz/zpravy/politika/ zprava/jazykove-zkousky-pro-cizince-budou-tezsi-maji-se-tak-lepe-zaclenit--1151673>.

<sup>10</sup> V textu nerozlišujeme slovesa „učit se“ a „osvojovat si“, protože to vzhledem k tématu práce nepovažuji za podstatné.

Gramatika češtiny je značně rozsáhlá, v této práci se proto zaměříme pouze na vybrané předložky a na problémy spojené s jejich užíváním (především na volbu správného předložkového pádu). Právě předložky totiž představují ve výuce češtiny pro cizince jednu z nejobtížněji uchopitelných oblastí. Jejich náležitý výklad bývá pro vyučující značně problematický, a problematické je tudíž také porozumění této látce ze strany studentů-cizinců.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Vycházíme zde především z výsledků anketového výzkumu, který byl proveden na Ústavu bohemistických studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy ve školním roce 1994/1995 – podrobněji viz Hrdlička 2000.

### 3 K povaze českých předložek

Proč činí předložky cizincům, nezřídka ale i rodilým mluvčím tak velké potíže? Čeština je flektivní jazyk s relativně vysokým počtem pádů, množství rozličných koncovek proto představuje pro cizince skutečnou výzvu. Na rozdíl od řady jiných jazyků také nemá pevný slovosled, namísto čehož využívá důraz a intonaci (např. pro rozlišení věty oznamovací a tázací). Z toho důvodu lze z omezeného počtu slov vytvořit mnohem více vět než v případě jazyků s pevným slovosledem. V neposlední řadě nabízí čeština nespočet možností pro tvorbu nových slov, především deminutiv nebo českých slov vzniklých ze slov přejatých z jiných jazyků (*snowboard'ák*, *snowboard'ačka*, *snowboardový*).

Všechny tyto atributy našeho mateřského jazyka jsou pro cizince poměrně velkou přítěží a běžně je sami uvádějí jako nejvýraznější „nevýhody“ češtiny. Předložek se ale většina těchto charakteristik vůbec netýká, protože mají poměrně pevné místo ve větě a jsou neskloňným<sup>12</sup> slovním druhem<sup>13</sup>. Problém tedy mohou tvořit pouze nově vznikající prepozice, které ale zpravidla nevznikají derivačně, ale kompozičně (*bez ohledu na*, *s přihlédnutím k*, *na základě*). Nutno přiznat, že velké množství sekundárních předložek (o dělení předložek více dále v textu, kap. 3.2), jejichž počet se navíc neustále zvyšuje, představuje pro cizí studenty češtiny skutečný problém. Ostatní z obvykle uváděných potíží jsou však na oblast prepozic neaplikovatelné. Jaké jsou tedy skutečné problémy, s nimiž se cizinci při výuce předložek potýkají?

---

<sup>12</sup> Vokalizaci některých předložek (*k/ke*, *v/ve*, *bez/beze*) nepovažujeme za projev flexe.

<sup>13</sup> Dnes již běžně vyčleňujeme předložky jako samostatný slovní druh, ale ještě v 60. letech minulého století se někteří odborníci klonili k názoru, že by mohly předložky a spojky tvořit jediný slovní druh – o problému více viz Kroupová (1974 a 1979). Sekundární předložky se také často pletou s příslovci (viz Kroupová 1977).

### 3.1 Problémy vyplývající z charakteristiky českých předložek

Jednou ze stěžejních charakteristik předložek, která způsobuje cizincům velké potíže, je vysoká synonymie a homonymie, resp. polysémie<sup>14</sup> českých předložek. Předložky si vzájemně konkurují, a mluvčí tak musí vybírat z více možností, mezi kterými není v dané situaci téměř žádný významový rozdíl (*Kam chodíš do školy/na školu?*), nebo je rozdíl velmi jemný, často nepatrný i pro řadu rodilých mluvčích (*řídít za mlhy/v mlze* – časové určení/prostorové určení). Tato konkurence je dána právě schopností mnoha předložek (především těch primárních) nést v různých kontextech různé významy (*do obchodu/do večera*).

Kromě rozrůzněnosti významů jednotlivých předložek stěžuje cizincům jejich situaci také jazykový vývoj v této oblasti. Významy a užití některých prepozic (opět především primárních) nejsou konstantní, ale mají naopak dynamický charakter a v průběhu doby se různě mění. Asi nejvýrazněji je tento posun vidět u předložky *na*, která má v posledních desetiletích silně expanzivní charakter, a proniká tak do spojení, v nichž bychom ji ještě před několika lety vůbec nečekali.

Nejčastěji nahrazuje předložku *do* ve významu místním dynamickým (*do školy/na školu*) a předložku *v* ve významu místním prostém (*v Praze/na Praze*).<sup>15</sup> Neustále také dochází, jak již bylo naznačeno výše, ke vzniku nových a nových sekundárních prepozic, naproti tomu některé předložky (nebo některý ze způsobu jejich užití) zastarávají.

O specifičnosti významu nebo užití konkrétních primárních i sekundárních prepozic existuje nespočet studií (např. Blažek 1976, Daneš a Hausenblas 1958, Jelínek 1959, Kroupová 1966, 1967 a 1968, Konečná 2002, Kraus 2002, Štícha 2005), což jen potvrzuje vysokou míru konkurence mezi předložkami.

Na rozdíl od méně flektivních jazyků se při učení češtiny nestačí naučit jen vhodnou předložku, ale také pád, který se s ní pojí. I zde ovšem cizinec naráží na

---

<sup>14</sup> U řady předložek je dnes velmi těžké určit, zda je mezi nimi vztah homonymie (náhodná shoda podob), či polysémie (genetická souvislost). Není to ani cílem této práce, proto tyto dvě možnosti nerozlišuji.

<sup>15</sup> Více viz Mára (1968) nebo Čechová (1981).

nástrahy v podobě předložek, které se pojí hned s několika pády (*jít po přechodu/mít něčeho po krk*). Někdy může být navíc situace kvůli velké variabilitě češtiny opravdu komplikovaná (*ve dne/v (ten) den/v tom dnu*, příp. *v tom dni*).

Mnohé diskuse se vedou ohledně užívání obecné češtiny při výuce cizinců – především o tom, zda ji vůbec vyučovat, a pokud ano, tak jak ji cizincům náležitě zprostředkovat (viz např. Adam 1996, Hrdlička 1995, Hrdlička a Hrdličková 1996 a Hrdlička 2010). Co se předložek týče, není v podstatě žádný významný rozdíl mezi předložkami užívanými v obecné a ve spisovné češtině, zato můžeme ale pozorovat určité stylové rozrůznění.

Kroupová (1982) ve své studii upozorňuje na výrazné odlišnosti ve využívání některých předložek na základě stylového určení textu. Domnívá se například, že sekundární předložky mají mnohem častější uplatnění v odborném, publicistickém a uměleckém stylu. Umělecký styl je navíc velmi příhodný i pro nejrozumnější zastaralé či knižní předložky, které mají v těchto případech většinou funkci humorného prvku. Nestačí se tedy jen naučit, co která prepozice znamená, ale také kdy (při jaké příležitosti) se běžně užívá. Především by měl mít cizinec alespoň hrubé povědomí o tom, v jakém místě na škále „knižní – neutrální – hovorový“ se daná předložka nachází, a podle toho by ji měl umět také vhodně použít.

Velkou roli hraje při výuce češtiny rodný jazyk<sup>16</sup> studenta, který může někdy proces učení pozitivně ovlivnit (student se snáz naučí to, co je v jeho jazyce stejné nebo podobné), jindy ho ale může také značně zkomplikovat. Hovoříme pak o tzv. negativním transferu (příp. také o interferenci – více viz např. Choděra, 2006, s. 49 – 52), který je obecně chápán jako rušivý vliv jiného učiva při učení se novému učivu. Student v podstatě přejímá určité jazykové vzorce ze své mateřštiny a nevědomky je implementuje do cizího jazyka, kterému se učí. Mnohdy studenti také „negativně transferují“ ze zprostředkovacího (mediačního)

---

<sup>16</sup> Výrazy „rodný jazyk“ a „mateřština“ chápeme v této práci jako synonymní.

jazyka, kterým je velmi často angličtina.<sup>17</sup> Děje se tomu samozřejmě také na úrovni předložek. Řada studentů např. neustále používá *děkovat pro* namísto správného *děkovat za*. Zde je evidentní vliv anglického *to thank for*, neboť předložka *for* se u nás běžně překládá jako *pro* a v základním významu funguje stejně jako ta česká (*dárek pro někoho/a gift for someone*). Stejným způsobem lze také vysvětlit úsměvnou historku jedné nejmenované kolegyně, která dostala od své studentky zprávu s omluvou, že dorazí na hodinu později, protože právě „vyzvedává dítě z chůvy“.

Problém je tedy opět v mnohoznačnosti českých předložek, resp. v tom, že studenti od sebe jednotlivé významy nedokážou správně odlišit, což navíc nedokáže ani řada českých rodilých mluvčích, kteří však mají jazykovou situaci natolik zažitou, že se chyb v podobných případech nedopouštějí.

### 3.2 Problémy týkající se prezentace českých předložek

Je patrné, že se cizinec musí potýkat se spoustou problémů, které rodilý mluvčí většinou vůbec nemá. K tomu by mu měla pomoci promyšlená a přehledná výuka. I zde však narážíme na mnohá úskalí.

Pro svou bohatost a rozmanitost je čeština jazykem s mnohými výjimkami a nepravidelnostmi, což samozřejmě cizincům jejich situaci nemálo znesnadňuje. Cizinci si například osvojí pravidlo, podle kterého se výrazy pro místa s otevřeným prostorem pojí s předložkou *na* (*na nádraží, na letišti, na náměstí, na zahradě, na stadionu*), zároveň si ale hned musí vštěpit i některé výjimečné případy, kdy se tyto výrazy pojí naopak s předložkou *v*, příp. *do* ve významu dynamickém (*v/do parku, v/do ZOO*). Přesto ale zastáváme názor, že je stále lepší mít pravidlo s řadou výjimek, než nemít pravidlo žádné. Z vlastní zkušenosti navíc můžeme potvrdit, že pokud studentům žádné pravidlo nesdělíme, vytvoří si ho pravděpodobně sami. Takové pravidlo je pak ale často utvořeno na základě nějaké nahodilé souvislosti, a nemusí proto v mnoha případech vůbec platit.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Z toho důvodu se také často spekuluje, zda je vůbec vhodné zprostředkující jazyk při výuce češtiny používat. Problémem se podrobněji zabývá např. Holá (2005).

<sup>18</sup> O jazykové kreativitě cizinců viz také Hrdlička 2002, s. 141 – 143.

Dalším úskalím je rozpor mezi územ a normou, resp. mezi obecnou češtinou, kterou slyší cizinci běžně kolem sebe, a češtinou spisovnou, které se učí. Jak už bylo zmíněno, problém nespočívá v odlišnosti předložek samotných, tedy v tom, že by se jedna předložka (a zvláště pak primární) dala vyjádřit několika výrazy – to je problém týkající se spíš jednotlivých nářečí (např. *odkud* x *zkama*, *odkama*). Potíže ale mohou nastat ve volbě předložkové vazby. Jirsová (2000) upozorňuje např. na nesprávné užití předložkové vazby ve výraze *mstít se proti něčemu* namísto správných variant *mstít se někomu*, *na někom*; *za něco*, *kvůli něčemu* aj. Kvůli chybám samotných roditelů mluvčí češtiny si pak cizinci mohou snadno osvojit slyšené či čtené výrazy nebo fráze, které jsou ale podle české kodifikace nesprávné. Že i Čechům dělají některé předložky (a především pak předložkové vazby) problémy, dokazuje také řada článků (např. vybrané příspěvky z: Daneš 1964, Kol. autorů 1984).

Někdy však ani kodifikační příručka nemusí pomoci. Norma může být velmi volná a může nabízet několik možných řešení, které se od sebe liší třeba jen nepatrným významovým rozdílem – např. problém opakování stejných předložek v několikanásobných předložkových výrazech (viz Hrbáček 1963). Někdy může být dokonce situace natolik problematická, že se ani odborníci nedokážou shodnout na tom, co považovat za správné a spisovné – např. otázka ohledně užívání dvou předložek vedle sebe (viz Machová 2000).

Problémů týkajících se předložek je, jak vidět, mnoho, a to nejen co se týče výuky češtiny pro cizince, ale někdy také v samotné kodifikaci.



## 4 Předložky ve vybraných českých příručkách a studiích

Cílem této práce sice není podat komplexní charakteristiku českých předložek, považujeme nicméně za vhodné nastínit alespoň jejich základní a nejvýraznější rysy, případně také některé problematické vlastnosti.

### 4.1 Definice a vymezení slovního druhu předložek

Mluvnice češtiny (1986, s. 197) definuje předložky jako nezákladní slovní druh, který „*je tvořen třídami funkčně i sémanticky nesamostatných morfémových útvarů, které specifikují a modifikují pád substantiva a jeho funkčních ekvivalentů a spolu s ním se podílejí na výstavbě věty a textu*“. Příruční mluvnice češtiny (2003, s. 549 – 550) říká o prepozicích následující: „*Tento slovní druh je neohebný a významově nesamostatný (synsémantický). Předložky spoluvytvářejí syntaktické i nesyntaktické významy jmen jakožto součást jejich pádových podob. Vyjadřují především povahu vztahu jména ke slovesu nebo jinému jménu ve větě*“. Podobně charakterizuje předložky také Waclawičová v Mluvnici současné češtiny (Cvrček 2010, s. 282): „*Předložky jsou neohebný a významově nesamostatný (synsémantický) slovní druh. Pojí se ke jménům [...] v různých pádech (kromě vokativu), vyjadřují vztah jmen k jejich řídícím větným členům [...] a podílejí se tak na vytváření syntaktických i jiných významů. Někdy se mohou pojít i k jiným slovním druhům, [...] případně mohou v textu v rámci frazémů [...] vystupovat i bez následujícího substantiva*“. Za nejkomplexnější považujeme definici Libuše Kroupové, která je autorkou monografie a také mnoha studií o sekundárních předložkách. Předložky definuje jako „*slova neohebná (ev. ustálené víceslovné lexikální jednotky), relační, synsyntagmatická, větně nesamostatná, synsyntaktická, s lexikálním významem realizovaným v jejich gramatické funkci*“ (Kroupová 1974, s. 265).

Ve všech případech se tedy zdůrazňuje především sémantická i syntaktická nesamostatnost, spoluvytváření významu jmen (a sloves) a modifikace pádu těchto jmen. Sémantické i syntaktické hledisko (především spojitelnost s pádem)

je často rozhodující při dělení a třídění předložek, proto se těmito základními charakteristikami prepozic budu podrobněji zabývat v následujících kapitolách.

Předložky jsou dnes již zpravidla ve všech příručkách vyčleňovány jako samostatný slovní druh, často se ale směšují s jinými slovními druhy – nejčastěji s příslovci a se spojkami.

Kroupová (1979) uvádí tři charakteristiky, které mají předložky i spojky společné, a sice ty, že jsou neohebné, nemohou být větnými členy a jsou výrazy relačními. Zároveň ale také poukazuje na ty rysy, kterými se od sebe naopak předložky a spojky liší. Jedním z nich je fakt, že předložky potřebují k určení své slovnědruhové platnosti další člen, zejm. pro odlišení od příslovcí (např. *Seděl vedle* – příslovce x *Seděl vedle mě* – předložka). Dále jsou předložky na rozdíl od spojek součástí větných členů, spojky naproti tomu zase mohou vyjadřovat vztah mezi větami nebo slovy a také vyjadřují lexikální význam sami o sobě (nepotřebují k jeho realizaci spojení s dalším výrazem). Z těchto důvodů hovoří autorka o dvou různých slovních druzích, ačkoli připouští existenci některých sporných výrazů (např. *vzhledem k tomu, že*).

Zaměnitelnost některých předložek s příslovci je dána právě deadverbiální povahou těchto prepozic, tedy tím, že původně byly tyto výrazy skutečně příslovci. Zda se jedná o příslovce, či o předložku, zjistíme podle Kroupové (1977, s. 68) následovně: „*Vyjadřuje-li příslovce ve větě okolnost nezávisle na jakémkoli jménu, potom vystupuje ve své základní funkci příslovce. Řídí-li jméno a vyjadřuje vztah mezi tímto jménem a slovesem nebo mezi oběma jmény, pak takové příslovce přechází v předložku.*“. Pomoci nám může také porovnání základních diferenciačních rysů obou slovních druhů, které autorka uspořádala do přehledné tabulky:

příslovce	předložky
z hlediska syntaktického	
jsou větným členem	nejsou větným členem
zpravidla ve větě přemístitelné	(v češtině) nepřemístitelné za výraz, k němuž vyjadřují vztah
nemají zpravidla schopnost rekce	rekce je nutná
z hlediska lexikálně sémantického	
plnovýznamová slova vyjadřující okolnost	k plné realizaci vztahového významu dochází jen ve spojení se jménem

Čechová a kol. (2000, s. 94) nabízejí pro usnadnění slovnědruhové klasifikace názorný, i když mnohem obecněji pojatý, „algoritmus určování slovních druhů“. Podle něj se příslovce od předložek liší už na úrovni „plnovýznamové x neplnovýznamové“ (příslovce je plnovýznamové, předložka nikoli). Spojky spadají společně s předložkami do kategorie neplnovýznamových slov, kde je od sebe oddělují různé charakteristiky: předložka „vyjadřuje věcný význam jen ve spojení se jménem“, zatímco spojka „spojuje věty a větné členy“.

Značně problematická je také situace kolem víceslovných předložek (dále jen VSP), které jsou často tvořeny kombinací primární předložky se substantivem – většinou abstraktním (např. *v případě, v rámci, na základě, k dispozici, ve výši, na rozdíl*). Ve své monografii o VSP uvádí Blatná (2006, s. 11 – 13) soubor sedmi definičních rysů, kterými je možné VSP charakterizovat a kterými se zároveň tyto prepozice vyčleňují jako samostatné jednotky. Těmito rysy jsou:

(1) splnění **funkčních podmínek** v příslušném syntaktickém postavení (Blatná přebírá Čermákovu vyčlenění tří základních funkcí českých prepozic – viz kap. 4.2.2),

(2) **ustálenost**, tedy dostatečná frekvence,

(3) **výskyt minimálně jedné, maximálně dvou jednoslovných předložek** ve struktuře VSP (např. *na základě, nehladě na, tváří v tvář, v souvislosti s, ruku*

*v ruce s* – jedinou výjimkou je zde předložka *co se týče/týká*, která žádnou jednoslovnou prepozici neobsahuje),

(4) **nemožnost rozvíjet v rámci víceslovné předložky abstraktní substantivum atributem** (srov. *ve srovnání června se* stejným obdobím – nejde o VSP x *ve srovnání s* červnem – jde o VSP),

(5) **nutnost valence** (VSP vždy stojí před jménem v určitém pádě nebo před nominalizovaným tvarem),

(6) **omezená možnost pluralizace abstraktního substantiva** (některá abstraktivní substantiva VSP se ale naopak vyskytují pouze v plurálové formě, např. *v prostorách, do/z rukou, ve službách*) a

(7) **nemožnost opakování téže předložky v počáteční a v koncové pozici**. Posledně jmenovanou podmínku vysvětluje Blatná na příkladu opakování předložky *na*: „*Tak např. kombinace na vývoj na<sup>19</sup> získaná z korpusu SYN2000 není nikdy víceslovnou předložkou, protože předložka na v počáteční pozici je buď valencí předcházejícího slovesa, nebo částí jiné VSP, srov. působit na vývoj na německých finančních trzích, s ohledem na vývoj na kapitálovém trhu*“ (Blatná 2006, s. 13).

## 4.2 Členění předložek

Co se týče členění předložek, i zde se přikláníme ke stanovisku Kroupové, která říká, že je vhodnější dělit předložky na „primární a sekundární“ (toto dělení využívá také Mluvnice češtiny), než na „vlastní a nevlastní“ (např. Havránek, Jedlička 1968 nebo Cvrček 2010), příp. „původní a nepůvodní“ (např. Příruční mluvnice češtiny) či „pravé a nepravé“ (např. Kopečný 1958), nebo na „jednoslovné a víceslovné“<sup>20</sup> (např. Čermák 1996 nebo Blatná 2006).

Své rozhodnutí zdůvodňuje následovně: „*Dělení předložek ‚podle původu‘ na ‚(1) vlastní, tj. neodvozené z jiných slov, a (2) nevlastní, druhotné, tj. odvozené z jiných slov‘ je možno chápat jak v rovině synchronní, tak diachronní,*

<sup>19</sup> Podtržená místa jsou v originále zvýrazněna kurzivou.

<sup>20</sup> Dělení na jednoslovné a víceslovné předložky považujeme za velmi užitečné, ovšem jen pro specifické účely. Jako základní členění prepozic není příliš vhodné.

*ale není tu vždy plný souhlas; zejména předložky synchronně neodvozené jsou často diachronně odvozené. I předložky primární (vlastní) vznikly z jiných druhů slov. Nedostačuje ani kritérium funkční (distribuční), chápou-li se jako sekundární (nevlastní) předložky taková slova, která mohou vystupovat i v platnosti jiného slovního druhu, a předložky primární (vlastní) jako „slova, která se vyskytují jenom s významem předložek“, nepostihuje se jím charakter výrazů jako dle, podle ap., hodnocených běžně jako předložky sekundární (nevlastní) na základě rysů přízvukových i jiných.“ (Kroupová 1974, s. 266 – 267).*

Primární předložky dále definuje Kroupová (1974, s. 267 – 268) jako takové předložky, „které se již v době praslovanské jeví jako předložky primární“, a vymezuje tak uzavřený soubor devatenácti primárních předložek: „bez(e), do, k(ke, ku), na, nad(e), o, ob, od(e), po, pod(e), pro, před(e), přes(e), při, s(se), u, v(ve), z(ze), za“. Všechny ostatní předložky pak řadí mezi sekundární.

Kromě tohoto základního členění se prepozice často dělí, jak již bylo zmíněno, také podle pádu, se kterým se pojí, nebo podle významu, který ve spojení se jménem vyjadřují (podle tohoto kritéria se dělí většinou především sekundární předložky). Obou kritérií využívá Mluvnice češtiny i Příruční mluvnice češtiny. Prvně jmenovaná dělí dále sekundární předložky na „stabilizované“ (výrazy, které dnes již bezvýhradně považujeme za předložky) a „nestabilizované“ (výrazy, které jsou teprve v počátečním stadiu prepozicionalizace).

Ve výuce češtiny pro cizince se uplatňuje především právě kritérium spojitelnosti s pádem společně se sémantickým hlediskem.

#### **4.2.1 Členění sémantické**

Sémantika předložek je předmětem bádání mnoha lingvistů a nutno říci, že představuje ještě mnohem složitější problematiku, než je pouhé dělení předložek. Pokusíme se velmi zevrubně nastínit některé přístupy a problémy s nimi spojené.

Největším úskalím většiny (nebo možná všech) přístupů k sémantice předložek je podle Čermáka (1996, s. 38) kromě nedostatku vhodného

metajazyka<sup>21</sup> především „souvztažnost významu prepozice a pádu“. Často se tedy namísto sémantiky předložek hovoří o sémantice předložkových pádů, někdy dokonce pouze o sémantice pádů jako takových, přičemž se nerozlišuje, zda se daný pád pojí s předložkou, či nikoli. Zásadní význam přisuzují tomuto problému také Bémová, Panevová a Sgall (1989, s. 134): „*Zatím jsme počítali s předložkovým pádem jako s celkem; složení jeho významu z významů předložky a pádu patří, jak se zdá, ke slabým bodům všech předložkových koncepcí.*“

I přes tento závažný problém se můžeme v oblasti významu českých předložek setkat s řadou odlišných názorů a přístupů. Čermák (1996, s. 38) rozlišuje u prepozic sedm sémantických tříd: „(1) *identifikace*, (2) *klasifikace*, (3) *kvalifikace*, (4) *determinace akce*, (5) *kauzality*, (6) *lokalizace*, (7) *temporalizace*“, přičemž ve většině tříd se může společně s pozitivní platností projevovat také negativní platnost (*s ohledem na/bez ohledu na*). Podrobněji se pak tímto členěním zabývá Blatná (2006, s. 233 – 281), která jej aplikuje na VSP. Pro účely této práce však nepovažujeme nastíněný přístup za příliš vhodný, protože, jak sám autor přiznává, jednotlivé třídy nejsou na stejné abstrakční úrovni, proto se mohou některé předložky vyskytovat souběžně ve více třídách.

Již zmiňovaná práce Bémové, Panevové a Sgalla (1989) nabízí přehled několika přístupů, jejichž společným jmenovatelem je snaha o třídění pádů (prostých i předložkových) na základě binárních opozic významových rysů. Představuje tak např. vysoce sofistikovanou koncepci Schooneveldovu, která pracuje se soustavou šesti rysů („*pluralita, dimensionalita, identita, estenze, zrušení, objektivita*“), jež jsou uspořádány tzv. autopoetickým vztahem, tzn. první rys je nutným předpokladem druhého, druhý třetího atd. Jednotlivé rysy se tedy v konkrétních významech kombinují. Tato koncepce naráží na skutečnost, že řada pádů, resp. předložek nemá pouze jeden význam, ale naopak tíhnou k polysémičnosti, resp. význam každé předložky je tvořen řadou jednotlivých významů vzájemně propojených. Nastíněná koncepce je pak schopna obsáhnout

---

<sup>21</sup> Čermák zde poukazuje hlavně na časté směšování problémů týkajících se sémantiky předložek s problémy týkajícími se jejich funkce.

vždy jen jeden z komplexu významů, což je ale opět problém obecný, a potýkají se s ním proto v podstatě všechny přístupy. Neuchycení Schooneveldovy koncepce lze tedy spíš přičítat vysoké významové abstraktnosti jednotlivých rysů.

Podobný přístup (tedy členění podle binárních opozic významových rysů) nabízí dále např. koncepce Běličové (1982) nebo Komárka (2006). Také Mluvnice češtiny pracuje se systémem protikladných rysů („*statičnost – dynamičnost, orientovanost – neorientovanost a kontakt – nedostatek kontaktu*“). Protože se ale jednotliví autoři vesměs liší v počtu i charakteristice předkládaných binárních opozic, zůstávají jejich koncepce z praktického hlediska, tzn. pro členění prepozic podle významu, v podstatě nevyužité.

Téměř protikladně se jeví proti zmiňovaným teoriím přístup lokalistický, prosazovaný např. Novákem (1974a, 1974b) a částečně také Hirschovou (1977). Lokalismus vychází z předpokladu, že základním významem pádů/předložek (u Hirschové také předpon) je význam místní (prostorový), tedy lokální, zatímco: „*Ostatní významy a významové odstíny, se kterými se u předpon a předložek synchronně setkáváme, jsou tedy druhotné, odvozené.*“ (Hirschová 1977, s. 103 – 104). Na nebezpečí takového chápání významů upozorňuje Konečná (1974, s. 261): „*Někdy lpíme na představě, že o času se jazyk vyjadřuje jako o prostoru. Podobností je jistě hodně (dlouhá čára – dlouhá noc, před křižovatkou – před rozhodnutím), ale již třífázové vyjadřování (je před mostem, jde po mostě, je za mostem – on před dějem, on za děje, on po ději) by mohlo spíše vést k závěru, že v jazyce panuje chaos a že lidé mají podivuhodnou kapacitu paměti, když vůbec dovedou něco říci, než k studiu komplexního významu předložky po nebo za.*“ Nedomníváme se, že by lokalismus nějak komplikoval představu o systému jazyka, spíš naopak, určitě lze ale souhlasit s názorem, že není dobré vysvětlovat všechny časové výrazy násilně jako původně místní.

Z tohoto i dalších důvodů se víceméně ustálilo sémantické hledisko částečně nebo plně kopírující členění adverbíí. Předložky jsou tedy charakterizovány a tříděny na základě vztahu mezi samotnou předložkou a jménem, se kterým se pojí. Množství a míra diferenciací jednotlivých vztahů se

může do určité míry lišit, zpravidla se však vyčleňují minimálně tyto základní vztahy: místní (prostorový), časový, vztah příčiny (důvodu), účelu (cíle), podmínky a přípustky, způsobu a zřetele. Jednotlivé kategorie lze pak dále specifikovat (vztah místní dynamický apod.).

Toto hledisko uplatňuje Mluvnice češtiny, Příruční mluvnice češtiny i Kroupová (1985) ve své monografii o sekundárních předložkách a je vhodné jej využívat také ve výuce češtiny pro cizince, na což poukazuje i Hrdlička (2000).<sup>22</sup>

#### 4.2.2 Členění syntaktické

Čermák (2011, s. 206) klade při definování předložek důraz na jejich relační funkci: „*Prepozice i postpozice*<sup>23</sup> jsou relátory, vyjadřující především (valenční a věcný) vztah mezi verbem (typu *mluvit o dovolené*) a substantivem, řidčeji mezi substantivy navzájem (typu *otec s matkou*), anebo substantivum modifikují v samostatné adverbiální konstrukci (typu *v pátek, z hladu*).“

Podrobněji pak zkoumá vzájemné vztahy mezi českými prepozicemi a substantivy či verby v již zmiňované studii (Čermák 1996), kde se problematikou zabývá v oddílu nazvaném Funkce. Nepovažujeme termín funkce za nejvhodnější, protože za určitý druh funkce lze považovat také lexikální význam (srov. termíny: gramatická funkce/gramatický význam x lexikální funkce/lexikální význam), který je ale (v této i v Čermákově studii) předmětem sémantiky. Na tuto skutečnost přitom upozorňuje také sám autor. Kvůli značné vágnosti a nejednoznačnosti termínu funkce, volíme proto raději termín syntaktika (zkoumání vzájemných vztahů mezi znaky), který stojí v tradičním sémiotickém pojetí v opozici vůči sémantice (zkoumání významu znaků).

Jednotlivé funkce, které Čermák rozlišuje, můžeme tedy chápat jako funkce syntaktické. Uvádí zde tři základní. Nejčastější je podle něj „(1) *funkce typu V – S, tj. vyjádření relace (označované ve schématu jako – ) mezi verbem a*

---

<sup>22</sup> Více o sémantickém členění předložek ve výuce češtiny pro cizince viz kap. 6.

<sup>23</sup> Autor se v publikaci zabývá jazykem obecně (ne tedy jen českým), proto uvádí v definici také postpozice, které mají totožné vlastnosti jen s odlišným postavením ve větě. V češtině se však nevyskytují.



*substantivem, obvykle objektovým, a tedy typicky funkce valenční (vzpomene si na prázdniny)“, další „adnominální funkce (2) typu S – S je valenčně vázaná (ne však na verbum) [...] (prázdniny u moře); prepozice tu vyjadřuje relaci mezi dvěma nominálními výrazy. Poslední, adverbiální (3) funkcí předložky je typ PROP – S sloužící k vyjádření v dnešním pojetí nevalenčních relací adverbiale k větě (v létě).“ (Čermák 1996, s. 32). Tímto se Čermák vymezuje vůči pojetí Mluvnice češtiny, která jednak o posledním typu vůbec neuvažuje, a zároveň ani nezdůrazňuje valenční podstatu prvních dvou funkčních typů. Jeho přístup lze tedy rozhodně pokládat za komplexnější a užitečnější (přiklání se k němu také Blatná 2006).*

Předmětem mnohých diskusí je však otázka, který z členů valence je řídící (příp. dominující, určující). Komárek (2006, s. 221) přisuzuje tuto roli pádu: *„Poněvadž v jiných determinačních syntagmatech, zejména větných, determinovaný člen bývá členem řídícím, je vztah mezi pádem a předložkou sotva možno vykládat tak, jako by předložka řídila pád; k témuž závěru ostatně vedou i předložky, které se pojí se dvěma pády (např. před dům – před domem). Řídící funkci pádu chápeme tak, že pád vymezuje okruh použitelných předložek, že různé třídy předložek se mohou uplatnit jen ve spojení s určitými pády.“*

Častěji se ale odborníci přiklánějí spíše k opačné variantě, a sice že předložka řídí pád. Právě spojitelnost předložky s více pády, kterou argumentuje Komárek, využívá naopak Kroupová (1974, s. 266) jako důkaz pro určující roli předložky vůči pádu: *„...vzhledem k tomu, že jednotlivé předložky se mohou pojít s více pády, a tím vyjadřovat i různé významy, je předložka dominantou pádu, který se jí přizpůsobuje.“* Podobný názor zastává také Běličová (1982, s. 85 – 86): *„Na konstituování těchto významů se jen v omezené míře podílejí významy pádů. Do popředí vystupuje a určující roli hraje předložka, kdežto význam pádu je faktorem průvodním, zřetelným zejm. při možnosti vícerych „rekcí“ předložky. V zásadě s významem předložky „ladí“, avšak zpravidla dochází k modifikaci jeho základního významu, resp. k potlačení sémantických rysů konstituujících význam pádu a k jeho přizpůsobení dominující roli předložky.“*

Nejelegantněji řeší situaci opět Čermák (1996, s. 33): „*Obecně tu jde, zvláště u prototypových případů, o funkci a valenci vlastně dvojí, kterou je třeba rozlišovat, a o jejich vzájemnou, nikoliv jednostrannou interakci; na jedné straně stojí valence verba ap. (vyjadřovaná mj. prepozicí), na straně druhé má však svou valenci i samotná předložka, kterou dobře známe už ze systému, slovníku, a není tedy nikterak primárně věcí syntaxe. Obě valence, nesporně dvou různých úrovní a ve vztahu inkluze, spolu přirozeně koexistují; jejich vzájemný poměr však dosud blíže vymezen nebyl, vykládat ho však poukazem na synsémantičnost, lexikální nesamostatnost předložky ap. ovšem nic neříká.*“

Ať tak či onak, předložka je s pádem vždy neoddělitelně spjata, proto se nabízí další možná forma třídění prepozic, tedy dělení podle pádů, se kterými se jednotlivé předložky pojí. Podle názvů pádů označujeme jednotlivé kategorie (zkráceně: N – nominativ, G – genitiv, D – dativ, A – akuzativ, L – lokál, I – instrumentál).

Toto hledisko využívají pro členění prepozic (jako jedno z možných) jak všechny tři zmiňované mluvnice češtiny, tak i Kroupová (1985) a Blatná (2006). Ve výuce češtiny pro cizince je v podstatě nepostradatelné, jak uvidíme v následujících kapitolách.

## **5 Presentace předložek ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince**

Přestože se u nás čeština pro cizince vyučuje už poměrně dlouho, učebnic je stále relativní nedostatek. Problémem je především zastaralost mnohých materiálů, ať už obsahová (témata v učebnicích, které vznikly před rokem 1989, se logicky často vážou k tehdejšímu uspořádání společnosti a k problémům, které jsou dnes již naprosto neaktuální), tak metodologická (starší učebnice jsou často až příliš orientované na gramatiku a vizuálně jsou kvůli absenci barevného zvýraznění, členění či obrázků a nadměrnému počtu souvislého textu, náročných tabulek a jednotvárných cvičení pro studenta nepříliš motivující). Problémem nových učebnic je naopak většinou přehnaný důraz na mluvenou komunikaci a zanedbávání gramatiky (viz kap. 1.1).

V této kapitole se zaměříme nejprve na dvě odlišné koncepce uspořádání gramatické látky, jež mají na způsob prezentace předložek markantní vliv, a poté se zastavíme u některých konkrétních prezentací českých prepozic a u vybraných cvičení, které mají náležité zvládnutí předložek testovat.

### **5.1 Presentace deklinace v učebnicích češtiny pro cizince**

Hrdlička (1996c) vymezuje tři základní komponenty, které by měly učebnice češtiny pro cizince (ale i jiných cizích jazyků) zpravidla zahrnovat, a sice: gramatiku, slovní zásobu a texty. Většinou jsou všechny tři složky obsaženy souhrnně v jednom svazku, můžeme se ale setkat i s publikacemi, které prezentují texty v samostatných knihách (čítankách), případně také s učebnicemi, které vydělují do samostatného svazku gramatiku (např. Dobiáš 2010 – učebnice je tvořena souborem tří oddělených svazků: Gramatika, Konverzace, Čítanka). Poměrně často pak dochází k vydělování procvičovacích cvičení do samostatného pracovního sešitu.

Právě prezentace gramatiky, resp. pojetí deklinace, má přímý vliv na prezentaci předložek, jež se s jednotlivými pády neodmyslitelně pojí. Hrdlička

(1996b) rozlišuje v učebních materiálech češtiny pro cizince dvě odlišné koncepce.

**(1) V první z nich se česká paradigmata probírají komplexně, podle jednotlivých vzorů.** Většinou se prezentují odděleně paradigmata tvrdých a měkkých vzorů substantiv a adjektiv a také paradigmata v singuláru a v plurálu. Samostatně se pak často probírá také deklinace zájmen.

S tímto pojetím se setkáváme spíše v některých starších učebnicích pro Slované (např. Porák 1984). Podle Hrdličky (1996b, s. 293) je tato koncepce také poměrně běžná v Německu: *„Jako příklad této koncepce uvádíme první díl výše připomenuté učebnice B. Lommatzschové ‚Mluvíme česky‘, kde se ve 2. lekci probírají tvrdé vzory substantiv (sg.), ve 4. lekci vzory měkké (sg.) a jednotné i množné číslo vzoru ‚povolání‘, plurál tvrdých vzorů podstatných jmen obsahuje lekce sedmá, plurál vzorů měkkých lekce devátá atd.“*

Některé učebnice se prezentací paradigmát blíží spíše výkladu v mluvnicích a kodifikačních příručkách, protože probírají gramatiku velmi komplexně. Příkladem může být učebnice Holuba a Confortiové (1986), ve které jsou v první lekci prezentována všechna paradigmata substantiv (tzn. tvrdé i měkké vzory, singulár i plurál) a paradigmata tvrdých a měkkých adjektiv i vybraných zájmen, a ve druhé lekci potom všechny slovesné třídy a jejich vzory. V lekci třetí se dále probírá skloňování některých dalších typů substantiv (vzory: předseda, soudce, průvodčí, vrátný), základních číslovek a substantiv cizího původu (vzory: idea, muzeum, genius, drama), čtvrtá lekce je věnována deklinaci posesivních adjektiv atd.

Ještě komplexnější přístup volí Hasil a Hasilová (1995) v učebnici pro německy hovořící studenty – veškerá gramatika je probrána hned zpočátku v „Krátkém přehledu gramatiky“, který obsahuje kapitoly: Česká abeceda, Přízvuk, Větná melodie, Rozdíly ve výslovnosti českých a německých hlásek, Slovesa, Předložky, Spojky, Příslovce, Částice, Podstatná jména, Přídavná jména,

Zájmena a Číslovky. Následujících 15 lekcí už obsahuje vždy jen úvodní text, slovníček a soubor cvičení.

Zřejmě doposud jedinou mluvnicí češtiny pro cizince (pokud nepočítáme publikaci Harperové, 2012, jež kombinuje prvky mluvnice a učebnice – viz níže) je u nás mluvnice Poldaufa a Šprunka (1968), která pochopitelně také prezentuje gramatiku naznačeným způsobem, resp. v kapitolách se věnuje jednotlivým slovním druhům – v kapitole o substantivech se tedy uvádí všechna paradigmata souhrnně. Zde je vhodné upozornit na zajímavost v prezentaci jednotlivých pádů, které si všímá Hrdlička (1996b, s. 294): *„Při této příležitosti upozorňujeme na pokus I. Poldaufa a K. Šprunka (1968) zjednodušit, do určité míry „bagatelizovat“ pádový systém českého jazyka: autoři rozlišují u substantiva v singuláru i plurálu čtyři tvary, a sice báze, genitivní, dativní (lokál označují D. L., tedy dativ lokální) a instrumentální (u některých podstatných jmen vyčleňují ještě tzv. oslovovací formu), přičemž báze plní ve větě buď funkci závislou – na slovese nebo na předložce (hovoří o tzv. funkci objektové, B.o.) – nebo funkci nezávislou (neobjektovou, nazývanou též subjektovou, B.s.).“*

Už zmiňovaná publikace Čeština extra (Harperová, 2012) je ve své podstatě také mluvnicí, zároveň je však doplněna o praktická cvičení a její členění je podstatně odlišné od členění v klasických mluvnicích. Podrobněji se touto příručkou budeme zabývat v kapitole 4.2.

**(2) Druhý a podstatně rozšířenější přístup spočívá v postupné prezentaci jednotlivých pádů.** Jedna lekce je tedy např. věnována genitivu, druhá dativu apod. Hrdlička (1996b, s. 293) dodává: *„Také v tomto pojetí dochází často k oddělování singuláru a plurálu, tvrdé a měkké vzory se však naopak probírají zpravidla společně, v rámci téže lekce. Vedle tvarů základních vzorů substantiv a adjektiv se často uvádějí současně i koncovky příslušného pádu vzorů ostatních (v předchozí koncepci jsou i tyto vzory prezentovány vcelku, v lekci bývá celé paradigma).“*

Tento přístup je typický pro naprostou většinu současných učebnic češtiny pro cizince. Za všechny jmenujme např. komplet učebnic Basic Czech I – III (Adamovičová, Ivanovová, Hrdlička 2010). Stejně jako slovesné třídy, které jsou probírány postupně v jednotlivých lekcích prvního dílu, jsou také odlišné pády předmětem kapitol druhého dílu odděleně (7. lekce: vokativ a osobní a přivlastňovací zájmena v akuzativu, 8. lekce: genitiv singuláru, 9. lekce: genitiv plurálu, 10. lekce: lokál singuláru, instrumentál singuláru apod.). Kromě rozdělení podle čísla a pádu se tedy navíc odděluje také deklinace substantiv a adjektiv od deklinace zájmen.

V pozdějších pracích používá Hrdlička pro prvně jmenovaný přístup termín „vertikální“ způsob prezentace (jednotlivá paradigmata jsou prezentována vcelku) a pro druhý přístup termín „horizontální“ způsob prezentace (tvary jmen jsou probírány podle jednotlivých pádů).

Při porovnávání obou přístupů v zásadě souhlasíme s Hrdličkou (1996b, s. 294, 295), který dává přednost spíše první koncepci: *„Je nepochybné, že je první z uvedených koncepcí v počáteční fázi výuky náročnější, studující jsou vystaveni značné zátěži (řada koncovek, odlišné typy deklinace). Praxe však dokládá, že po počátečních možných nesnázích projevují zahraniční bohemisté mnohdy rychlejší a plynulejší přechod k aktivnímu, mluvnicky správnému zvládnutí systému českého skloňování. [...] Pozitivní rys této koncepce spatřujeme především v tom, že se rychle vytváří ucelená představa systému a fungování paradigmát. V porovnání s druhou koncepcí se také vytváří již od začátku studia podstatně větší prostor pro „přirozenější“ texty, jež mohou obsahovat všechny pády, nejsou omezeny, resp. zaměřeny, pouze na určité vazby sloves, na předložky spojované jen s jistým pádem apod.“*

Hrdlička dále upozorňuje na to, že druhý přístup nemusí být automaticky pro studující snazší, protože prezentuje pádový systém příliš „roztržštěně“. Studenti se tak musejí učit série koncovek různých slov namísto celých paradigmát jednoho či dvou vzorů. Kritizuje se také dlouhé časové rozpětí, které je zapotřebí k probrání deklinace při uplatňování druhého, horizontálního,

přístupu, a přehnaná (a tudíž nepřirozená) orientace textů na jeden pád. V běžném projevu se jednotlivé pády různě kombinují, proto působí text, v němž je nadužito jednoho vybraného pádu, velmi strojeně. Pokud však v případě prezentace skloňování podle druhé koncepce použijeme v textu i jiné pády, nebudou je studující pravděpodobně znát, a text pro ně tak bude náročnější. Většinou se pak tito studenti sami ptají na důvod odlišné koncovky a požadují vysvětlení daného pádu, resp. nechtějí čekat, až se ve výuce dostanou do další lekce.

Protože jsou předložky s pády neodmyslitelně spjaty, dalo by se předpokládat, že v učebnicích, které prezentují deklinaci prvním způsobem (vertikálně), budou probírány a členěny spíše podle jejich významu, tedy podle sémantického hlediska, kdežto v případě druhého (horizontálního) přístupu budou prepozice představovány postupně a členěny podle spojitelnosti s jednotlivými pády, tedy podle syntaktického (resp. valenčního) hlediska. Ne vždy tomu tak je.

Zatímco o zpracování prepozic v učebnicích uplatňujících horizontální přístup se dá říci, že vesměs vždy koresponduje s postupnou prezentací jednotlivých pádů, tzn. prepozice s genitivem jsou obsaženy v lekci, v níž se probírá genitiv (uplatňuje se tedy syntaktické členění prepozic)<sup>24</sup>, v učebnicích vertikálního typu jsou způsoby prezentace předložek různé.

Prepozice jsou v těchto učebnicích většinou probírány souhrnně v rámci jedné lekce či jednoho oddílu. To umožňuje autorům vybrat si, jakým způsobem budou předložky prezentovat, především tedy podle jakého hlediska je rozčlení.

Porák (1984) dělí předložky sémanticky podle toho, na jakou základní otázku odpovídají (např. kam?, kde?, odkud?, kudy?, kdy?, dokdy?, proč?), ale Hasil a Hasilová (1995) se drží spíše dělení prepozic podle pádů. Určitě je však velmi užitečné, že se nespokojují pouze s výčtem předložek a základních pádů, které se s nimi pojí, ale upozorňují také na prepozice, jež se mohou pojít se dvěma či dokonce se třemi pády. V těchto případech pak k odlišení jednotlivých významů používají také otázek kam?, kde?, kdy? apod.

---

<sup>24</sup> Některé učebnice uplatňují zároveň i sémantické členění, především řadí do jednoho souboru předložky místní, které se pojí s různými pády – viz dále, kap. 4.2.

Holub a Confortiová (1986) dělí předložky rovněž podle pádů, a Poldauf a Šprunk (1968)<sup>25</sup> nebo Confortiová, Cvejnová a Čadská (2003) je dokonce řadí abecedně. Velmi prospěšné se nám jeví zpracování Harperové (2012), která vhodně kombinuje oba druhy dělení, tedy jak dělení sémantické i syntaktické (více viz dále).

## **5.2 Zpracování předložek ve vybraných učebnicích češtiny pro cizince**

V této části se zaměříme na prezentaci předložek v některých konkrétních učebních materiálech. Naším cílem není detailně a komplexně popsat způsob zpracování prepozic v těchto učebnicích, ani rozebrat všechna cvičení a drobné poučky a zmínky týkající se předložek. Jde nám spíše o zachycení základních tendencí a problémů s nimi spojených, resp. z nich vyplývajících.

Zaměřili jsme se téměř výhradně na učebnice, které vyšly v České republice. Většina z nich je určena studentům, kteří ovládají anglický jazyk, některé využívají jako zprostředkující jazyk němčinu či ruštinu, jiné se dokonce obejdou bez mediačního jazyka.

Tato naše zběžná analýza v podstatě navazuje na výsledky práce Hrdličky (2000), který se při svém rozboru soustředil jak na učebnice vydané v České republice, tak na publikace, které vyšly v zahraničí. Rádi bychom jeho poznatky doplnili o údaje týkající se především způsobu prezentace předložek v novějších učebních materiálech.<sup>26</sup>

Hrdlička (2000, s. 24 – 48) poukazuje na sedm základních aspektů prezentace českých předložek.

---

<sup>25</sup> Každé předložce je zde věnován značný prostor, v němž se objasňuje, v jakých významech se pojí s jakými pády, což je určitě užitečné, pro výuku však nepříliš nepraktické. Jednotlivé prepozice jsou v této mluvnici zpracovány spíš jako slovníková hesla.

<sup>26</sup> Při analýze novějších učebnic bohužel často narážíme na jistý problém. Většina nových publikací vzniká postupně, proto jsou často v některých řadách k dispozici zatím pouze první díly, tedy učebnice pro začátečníky nebo mírně pokročilé. Některé řady učebnic, které by se měly v budoucnu rozšiřovat, tedy zatím nabízejí jen materiály pro úroveň A1 – např. Holá a Bořilová 2010 a 2011 nebo Cvejnová 2010.



(1) V první řadě se zdůrazňuje často velmi **malá a nedostatečná pozornost**, která je prepozicím v učebnicích věnována. Tento fakt jen potvrzuje domněnky o zanedbávání gramatiky a systémovosti na úkor „komunikativnosti“. Prepozice jsou chápány jako významově relativně nepodstatné jednotky jazyka. Leckteří cizinci jim přikládají jen pramalou důležitost a často je ve svém projevu vůbec nepoužívají, nebo si vystačí pouze s jednou či dvěma předložkami. Absence náležitého výkladu prepozic v učebnicích (především po stránce sémantické) takové praktiky bohužel jen podporuje.

Jako jednu z mála výjimek uvádí Hrdlička učebnici M. Sovy (1962), která je už ovšem značně staršího data. V pravopise češtiny došlo od jejího vydání k mnoha změnám, proto je dnes tato učebnice bez náležitých úprav v podstatě nepoužitelná. Např. při prezentaci předložek pojících se s genitivem figuruje ve výčtu těchto prepozic také dnes už neexistující předložka *s/se* ve významu „z povrchu pryč“, resp. „ze shora dolů“, jejíž funkci převzala prepozice *z/ze* (Sova 1962, s. 192).

Pravdou bohužel zůstává, že ani dnes nejsou v mnoha učebnicích prepozice náležitě zpracovány a bývá jim věnován relativně malý prostor.

Otázkou také je, s kolika předložkami je vhodné studenta seznámit. Jak již bylo zmíněno, prepozic je v češtině velké množství, a je proto vždy nutné, aby autor vybral jen některé předložky, jež bude v dané lekci prezentovat. Nutno dodat, že počet prezentovaných prepozic se značně liší. Někteří autoři poskytují studentům dlouhé seznamy předložek, jiní se soustředí jen na ty, které byly v dané lekci probírány, objevily se v textu apod.

V zásadě lze konstatovat, že v novějších učebnicích převažuje spíš druhý z naznačených přístupů. Např. Cvejnová (2010) seznamuje své čtenáře pouze s devíti předložkami: „*do, z/ze, u, vedle, k, na, za, v, po*“, což je dle našeho názoru i pro úroveň A1, které by měl student po prostudování učebnice dosáhnout, málo. Schází nám především alespoň letmé seznámení s významem prepozic „*bez, s, od, o*“, které považujeme za významově velmi důležité a také značně frekventované.

Troufáme si tvrdit, že bez znalosti významu těchto předložek je velmi obtížné správně porozumět i poměrně jednoduchému textu.

(2) Druhým Hrdličkou kritizovaným bodem je **dominující formální přístup** ve výkladu prepozic, tedy fakt, že se v souvislosti s převládajícím horizontálním pojetím mluvnické zdůrazňuje souvislost předložky s pádem na úkor jejího vlastního významu. Přílišný důraz na znalost pádu, se kterým se předložka pojí, má za následek podceňování sémantické stránky prepozice. Studenti tak často umějí použít po určité prepozici správný pád, bohužel však váhají při výběru samotné prepozice, protože dostatečně nerozumějí jejímu specifickému významu.

V souvislosti s tímto problémem ale Hrdlička také upozorňuje na skutečnost, že formální přístup mnohdy koliduje s přístupem komunikačním, tedy s požadavkem, aby si studenti osvojili některé důležité a frekventované prepozice již v počátku studia, tzn. v momentě, kdy ještě neznají jednotlivé pády: *„Zpracování prepozic není ovlivněno výlučně jejich spojitostí s určitými pády, do určité míry se v učebnicích ČCJ s různou intenzitou projevuje komunikační aspekt, tedy potřeba přednostně uvádět předložky, jež jsou pro elementární dorozumívání se v češtině nezbytné. [...] Prezentace předložek v mnoha učebnicích češtiny pro cizince tedy do značné míry osciluje mezi dvěma póly: ‚formálním‘ (vázanost prepozice a pádu) a ‚komunikačním‘ (nutnost osvojit si různé prepozice z výše naznačených komunikačních důvodů.“* (Hrdlička 2000, s. 29)

Jako příklad uvádí Hrdlička prepozici *z/ze* + *G*, kterou si cizinci většinou osvojují hned v prvních hodinách výuky, aby dokázali správně odpovědět na otázku: „Odkud jsi?“. Neznalost genitivu je pak často kompenzována uvedením seznamu vybraných zemí, příp. i měst, a jejich správného genitivního tvaru.

Naznačovaný „kombinovaný“ přístup k prezentaci předložek nacházíme skutečně v mnoha učebnicích češtiny pro cizince. Za všechny uvádíme ukázkou z učebnice Bednářové a Pintarové (1995), v níž jsou ve čtvrté lekci prezentovány

prepozice *na* + A, *na* + L, *do* + G a *v* + L, ačkoli v předchozích kapitolách byl dosud podrobně probrán pouze akuzativ (viz příloha č. 1).

(3) Velkým problémem je samotný **výklad** prepozic. Vysvětlení bývá většinou velmi stručné (leckdy jen formou příkladu užití dané prepozice ve větě). Často chybí podrobnější komentář, jasné vysvětlení pravidla. Někdy je namísto výkladu použito drilových cvičení. Dril může být určitě užitečný pro osvojení si některých frekventovaných tvarů, i zde by však neměl chybět komentář, který by pravidlo tvoření těchto tvarů objasnil. Jak už bylo jednou naznačeno, pokud studentům žádné pravidlo nesdělíme, vytvoří si ho nejspíš sami, není však zaručeno, že jej vytvoří správně.

V příloze č. 2 uvádíme dva příklady odlišné prezentace předložek. V prvním případě (Confortiová a Krejčová 1998) narážíme na zmiňovanou absenci komentáře objasňujícího pravidla užívání jednotlivých předložek. Namísto toho jsou zde uvedeny pouze příklady použití těchto předložek, což ale považujeme za zcela nedostačující, zvláště pokud jde, jako v tomto případě, o užití prepozic v různých a často velmi odlišných významech (např. prepozice *po* je zde užito jednou ve významu časovém a podruhé ve významu místním).

Naproti tomu oceňujeme výklad prepozic pojících se s genitivem v učebnici Hronové a Turzíkové (1993), které doplňují příklady jednoduchými, ale jasnými a účelnými obrázky, příp. vysvětlují význam vět srozumitelným opisem.

(4) Pokud jsme v předchozím bodě hovořili o absenci výkladu či komentáře, který by užití předkládaných prepozic přiblížil, potom lze očekávat, že v takovém případě bude tento nedostatek nahrazen množstvím příkladů, z nichž bude situace alespoň trochu jasnější. Bohužel se ale často setkáváme s tím, že **příklady**, které by měly pomoci látku přiblížit a objasnit, jsou naopak matoucí, zavádějící, nebo dokonce chybné. Často je také počet příkladů značně nedostačující (leckdy jen jedna věta).

Hrdlička (2000, s. 31 – 33) upozorňuje např. na směšování lokálního a účelového významu, neodlišování předmětu vyjádřeného předložkovou vazbou od příslovečných významů, nesprávné uvádění slovesné reky, problematickou reprezentativnost zvolených příkladů užití předložek, neúplné výčty cizojazyčných ekvivalentů českých předložek nebo na nepřehledné či neúplné seznamy příkladů. Kriticky se staví také k případům nežádoucího zjednodušování prezentace předložek: „*Respektujeme skutečnost, že určitá kvalifikovaná provedená simplifikace systému prepozic je zejména na počátku učení se češtině nutná, domníváme se ovšem, že by měla mít své meze. Nevhodné zjednodušení látky se může snadno stát zdrojem nedorozumění, vzniku chybných analogií apod. V učebnicích ČCJ se např. běžně uvádí předložka s pouze s instrumentálem, v případě předložky za se mnohdy neuvádí její spojení s genitivem aj.*“ (Hrdlička 2000, s. 32).

Zastavme se nejprve u problému směšování významů některých předložek. Jde o poměrně častý přestupek, který může studenty mást. Je pravdou, že častěji dochází ke směšování významů v učebnicích, které prezentují deklinaci horizontálně, tedy po jednotlivých pádech. Převládá zde totiž důraz na formální stránku prepozic, studenti jsou vedeni k tomu, aby tvořili správné tvary jmen po prepozicích, tedy aby především věděli, s jakým pádem se která prepozice pojí. Leckdy se tak zanedbává významová stránka předložek a dochází k tomu, že se od sebe jednotlivé významy nerozlišují, příp. se rozlišení naznačí jen velmi vágně. Protože prepozice nejsou rozděleny podle významu, ale podle spojitelnosti s pádem, bývají mnohdy různé významy jedné prepozice prezentovány společně, což může být ale v důsledku značně matoucí.

Často dochází především ke směšování významu místního a časového, jak můžeme vidět v ukázce (příloha č. 3). Holá (2005) např. při výčtu prepozic pojících se s genitivem uvádí jako příklady užití předložky *do* věty: „*Půjdu do knihovny.*“ a „*Budu studovat do večera.*“ a jako příklady užití předložky *od* věty: „*Od kamaráda půjdu do knihovny.*“ a „*Budu studovat od rána.*“. Uvedení dvou významů, místního a časového, předložek *do* a *od* je tedy v tomto případě zcela

záměrné, nicméně bez patřičného komentáře nepřiliš vhodné. Problematické je také užití těchto dvou prepozic v jedné větě („*Od kamaráda půjdu do knihovny.*“). Studenti si mohou mylně zafixovat spojení prepozic *od – do*, které běžně používáme ve významu časovém, jako typický příklad pro vyjadřování skutečností ve významu místním. Zde je ale prepozice *od* užito kvůli spojení s živou osobou (*od kamaráda*), mnohem častější a významově koherentní je spojení prepozic *z – do* (*ze školy do práce*), nebo příp. *od – k* (*od kamaráda k doktorovi*).

Zcela nevhodně je také podle našeho mínění užito příkladů v případě prezentace prepozic pojících se s lokálem v učebnici Parolkové a Novákové (1992) – viz příloha č. 4. Autorky se zde snaží vystihnout význam těchto prepozic a jako příklady užití předložek *na*, *v* a *po* uvádějí věty (doplněné obrázky): „*Pes je na tašce.*“, „*Pes je v tašce.*“ a „*Pes je po obědě.*“. Dochází zde tedy opět ke směšování různých významů – mnohem jednodušší a srozumitelnější by bylo místo třetí věty použít např. větu „*Pes běhá po louce.*“, v níž by měla předložka *po* stejně jako předložky v předchozích větách význam místní.

Problematická je také, jak již bylo zmíněno, reprezentativnost samotných příkladů. Např. Confortiová a Turzíková (2003, s. 76) ilustrují příklad užití prepozice *do* ve významu místním větou „*Studenti jedou do koleje.*“, častější je ale dle našeho mínění spojení „*jet na kolej*“. Holub (1985, s. 70) zase ve svém výčtu prepozic pojících se s lokálem uvádí příklady užití předložky *po* nejprve ve významu časovém („*po roce, po chvíli*“) a poté ve významu místním („*Kniha leží po stole., Chodíme po městě., Auto jedou po ulici.*“). Následují příklady užití předložky *při*, v tomto případě ale uvádí autor nejprve příklady s významem místním („*Stůl je při zdi., Divadlo je při řece.*“) a poté teprve příklady s významem časovým („*Při práci si zpívá., Při snídani nemluví.*“). Změna pořadí by mohla bystrému čtenáři dát tušit, že je užití předložky *při* ve významu místním zřejmě častější než její užití ve významu časovém, což je ale pravdě velmi nepodobné. Máme za to, že se dnes předložky *při* ve významu místním užívá již jen velmi zřídka, těžko ovšem soudit, jak tomu bylo v roce vydání učebnice.

(5) S posledně jmenovaným bodem souvisí také problematika sémantického zpracování prepozic obecně. Prepozice jsou v učebnicích častěji prezentovány horizontálně a důraz je kladen především na jejich formální stránku. Významové hledisko je ale velmi důležité, v podstatě nezbytné. V reálu tedy často dochází k tomu, že jsou předložky prezentovány nesystematicky (jednou podle významu, později naopak podle spojitelnosti s pádem) nebo je jejich význam nedostatečně vysvětlen (viz výše).

Značně matoucí je podle našeho mínění prezentace předložek v Dobiášově (2010) učebnici, kde se prepozice dělí podle různých kritérií do tabulek, které mají ale stále stejnou grafickou podobu, není zde tedy (kromě nadpisu) žádné výrazné upozornění na změnu třídícího hlediska. Matoucí může být i fakt, že se vlivem odlišného členění objevují některé předložky ve více tabulkách naráz. V příloze č. 5 uvádíme čtyři ukázky různého dělení prepozic. V prvních dvou tabulkách jsou předložky děleny podle pádu (prepozice pojící se s genitivem a akuzativem), dvě následující tabulky třídí předložky podle jejich významu (časového a místního, který je v tabulce ještě dále dělen), třetí tabulka uvádí prepozice s již velmi specifickým významem blízkosti a konečně čtvrtá tabulka prezentuje různé významy a příklady užití jedné jediné předložky (v tomto případě předložky *na*). Velké množství tabulek, které jsou ale uspořádány značně nesystematicky, může čtenáře velmi mást. Autor tak situaci nevyjasňuje, naopak ji spíš více komplikuje.

Zajímavé je zpracování v učebnicích Holé a Bořilové (2010 a 2011) pro úroveň A1.<sup>27</sup> Ačkoli je zde deklinace jmen prezentována horizontálně, prepozice jsou naopak členěny spíš podle významu, tedy sémanticky, nikoli formálně (podle spojitelnosti s pádem), jak by se nabízelo. Je sice pravda, že v sedmé lekci se společně s lokálem singuláru probírají také předložky *v* a *na*, které používáme při odpovědi na otázku *Kde?*, zároveň je však ještě doplňuje předložka *u*, kterou v češtině používáme většinou pro spojení s osobou (*Byl jsem u kamaráda.* apod.).

---

<sup>27</sup> Učebnice na sebe navazují a po jejich prostudování by měl student dosáhnout úrovně A1 (A1/1: Holá a Bořilová 2010 a A1/2: Holá a Bořilová 2011).

Ta se ovšem pojí s genitivem, který je probírán až v lekci osmé, v níž se naopak prezentují prepozice odpovídající na otázku *Kam?*, tedy předložky *do* + G, *na* + A a *k/ke* + D (dativ je však předmětem až lekce dvanácté).

Podobně jsou předložky prezentovány také v učebnici týchž autorek (Holá a Bořilová 2009) pro pokročilejší studenty (úroveň B1). Přiložená ukázka (příloha č. 6) opět naznačuje dělení prepozic do významových celků. Považujeme tento způsob prezentace za velmi přínosný právě proto, že klade důraz na sémantiku probíraných předložek.

V tomto ohledu také oceňujeme již zmíněnou publikaci Harperové (2012), jejíž knížka je koncipována částečně jako mluvnice, zároveň však obsahuje také řadu cvičení, kterými mohou čtenáři testovat nabyté znalosti. Oproti klasické mluvnici je však tato publikace mnohem vstřícnější ke čtenářům, kteří nemají řádnou jazykovou průpravu, tedy nerozumí dostatečně lingvistickým termínům. Autorka klade naopak velký důraz na sémantiku, význam a užití jednotlivých slov. Proto je také značná část učebnice členěna do kapitol podle základních otázek, kterými se ptáme na rozličné skutečnosti (např. kapitoly s názvy: „Co?, Kdo?, Kde?, Odkud? / Kudy? / Kam?, Kdy? / Odkdy? / Dokdy?, Jaký,-á,-é?, Který,-á,-é?, Čí?“ apod.). Některá slova také nejsou členěna do seznamů striktně podle příslušnosti ke slovnímu druhu, autorka naopak pracuje s pojmy jako „spojovací slova“ (sem řadí kromě spojek také některá zájmena, příslovce či číslovky) nebo „užitečná ‚krátká‘ slova“ (vybrané příslovce, částice nebo předložky).

Co se týče zpracování prepozic, těší nás především striktní systematičnost a názornost. Systematičností máme na mysli především jednoduché a jasné značení pádů (1N = 1. pád, nominativ, 2G = 2. pád, genitiv atd.) včetně barevného členění (1N – žlutá, 2G – zelená atp.), které je jednotné ve všech kapitolách. Barevnému členění pádů také odpovídá zbarvení obrázků, které mají přibližovat význam místních prepozic (viz příloha č. 7). Za velmi užitečné pak považujeme propojení formálního a sémantického hlediska v tabulce „Spojení pádů

s předložkami a se slovesy<sup>28</sup> otištěné na vnitřní straně předních i zadních desek (viz příloha č. 8), i když se v rámci sémantického členění rozlišují pouze významy času, místa a směru (zbylé významy jsou zařazeny souhrnně pod kolonku „ostatní“). Tabulka je přehledná a srozumitelná a nabízí zároveň také výběr sloves, které se s danými pády pojí.

Problémový moment této publikace ovšem spatřujeme v leckdy nedostatečném výkladu. Např. první část přílohy č. 7 ukazuje zpracování kapitolky s názvem *Kde?*, v jejímž závěru (část nadepsaná slovy „Pamatujte si“) autorka vysvětluje užívání předložky *na* v případech, kde bychom většinou čekali prepozici *v*, tedy autorčinými slovy tehdy, „*když je něco na ostrově, na hradě, na zámku, na úřadě, na hoře*“ či „*na povrchu nebo velkém otevřeném prostoru*“. Nevysvětluje ale vůbec nejběžnějším užívání této prepozice v situacích, kdy mluvíme o nějaké aktivitě, události, účelu (*Jdu na oběd.* apod.). Namísto výkladu je níže na stránce uvedena pouze poznámka „Pozorujte“, která odkazuje ke dvěma příkladům výše zmiňovaného užití této prepozice – jde o věty: „*Byl jsem v kavárně na kávě.* / *Byl jsem v galerii na výstavě.*“.

Čtenář je tedy veden k tomu, aby si pravidlo odvodil sám, což je ale praktika značně nebezpečná. Jak už bylo několikrát zmíněno, student nemusí vždy pochopit situaci správně a může si naopak vytvořit pravidlo nepřesné, ne vždy platící či zcela chybné, proto je vždy nutné problém fundovaně objasnit. Kvalitní výklad popsaného problému nalézáme např. v učebnici Bischofové, Hasila, Hrdličky a Kramářové (2011) – viz příloha č. 9. Nutno ale dodat, že se jedná o učebnici pro již značně pokročilé mluvčí.

(6) Velmi důležitou částí každého učebního materiálu je **složka aplikační**, tedy soubor cvičení, která mají kontrolovat správné pochopení a osvojení výkladu.

Hrdlička (2000, s. 38 – 46) rozlišuje tři typy cvičení orientovaných na prepozice: 1) cvičení zaměřená na sémantickou stránku prepozic, která většinou

---

<sup>28</sup> Podobnou, sémanticky dokonce ještě podrobněji členěnou tabulku nacházíme také v učebnici Adamovičové a Hrdličky (2010, s. 256 – 258).



spočívají v doplnění vhodné předložky do textu, 2) cvičení zaměřená na formální stránku prepozic, která naopak vyžadují doplnění správného tvaru slova za předložku, a 3) cvičení, která ideálně kombinují oba naznačené postupy.

První typ cvičení, tedy cvičení orientovaná na význam prepozic může mít několik podob. Často se např. vybírá vhodná předložka ze souboru nabízených (viz příloha č. 10), nebo je už v samotném zadání naznačeno, že čtenář má doplňovat prepozice pojící se s určitým pádem (příp. je toto dáno obsahem lekce – např. pokud je v dané lekci probírán genitiv, často je ve cvičení nutné doplňovat pouze předložky pojící se právě s genitivem).

Tato cvičení mohou být zařazována i v případě, že studenti ještě neznají jednotlivé pády. Tehdy se skutečně testuje znalost významu daných prepozic, protože student si nemůže pomoci koncovkou jména. Adamovičová a Ivanovová (2010, s. 135) tak zařazují tento typ cvičení už v 5. lekci, kdy je student seznámen zatím pouze s tím, jak se tvoří akuzativ.

Druhý typ cvičení dominuje především ve starších učebnicích pro pokročilejší studenty, které obsahují téměř nekonečné série cvičení na doplňování správných tvarů jmen – např. Trnková 1983 a 1994 či Švamberk 1988 (viz příloha č. 11). Nutno dodat, že taková cvičení jsou značně stereotypní, a u studentů tudíž nepříliš oblíbená.

V poslední době se začínají čím dál tím častěji uplatňovat cvičení testující kombinovaně sémantickou i formální stránku prepozic. Student má tedy za úkol současně vybrat vhodnou prepozici a na základě tohoto výběru dát následující substantivum do požadovaného tvaru. Podobně jako v případě cvičení prvního typu i zde je někdy uveden soubor prepozic, ze kterých má student vybrat jednu správnou, příp. je dán pád, se kterým se mají doplňované prepozice pojit, resp. v jehož tvaru má být následující jméno (viz ukázky v příloze č. 12).

(7) Posledním bodem, kterým se Hrdlička při své analýze učebnic zabývá, je **výslovnost** prepozic, tedy především vyslovování předložky společně se jménem (s přízvukem na předložce jakožto první slabice) a asimilace znělosti

(např. v *pátek* – vyslovováno jako „fpátek“). Té je ale většinou v učebnicích věnován dostatečný prostor.

Abychom tedy shrnuli dosavadní postřehy i připomínky uváděné Hrdličkou (2000), jedním ze zásadních problémů je velký důraz kladený na formální stránku prepozic, tedy na jejich spojení s pádem, a časté opomíjení samotného významu předložek (což se ale novější učebnice snaží změnit). Z tohoto důvodu je pro prezentaci prepozic vhodnější vertikální přístup k deklinaci jmen. Jeho výhody shrnuje Hrdlička (2000, s. 48): „... umožňuje odpoutat se od formalistického přístupu k předložkám, pracovat s textovým materiálem obsahujícím všechny pády, vytvářet u jinojazyčného mluvčího povědomí systému jazyka od samého počátku výuky.“.

Důležitá je také systémovost v prezentaci předložek. Není možné třídit předložky jednou podle sémantického kritéria, jindy zase podle kritéria formálního. Důsledný by měl být i výklad pravidel používání jednotlivých předložek a výběr náležitých a frekventovaných příkladů.

Cvičení by pak měla ideálně testovat jak znalost sémantiky daných prepozic, tak také jejich formální stránku, tedy to, s jakým pádem se tyto předložky pojí.

Můžeme konstatovat, že nově vycházející učebnice se vesměs snaží nastíněné požadavky naplňovat, i když stále ještě narážíme na některé problémy (absence výkladu, či výklad neúplný, matoucí; nevhodné nebo zavádějící příklady aj.).

## 6 Prezentace předložek ve významových celcích

Z důvodů naznačených v předchozí kapitole navrhuje Hrdlička (2000, s. 55) prezentovat předložky v učebnicích češtiny pro cizince ve významových celcích, tedy třídit je podle sémantického hlediska. Významovým celkem pak míní „soubor předložek, který je z funkčně sémantického hlediska dostatečně ‚kompaktní‘ a zřetelně vydělitelný od významových celků ostatních (příčemž určitý významový celek může být vnitřně dále různě složitě strukturován)“.

Předložky se v odborné literatuře člení podle sémantického hlediska různě (viz kap. 4.2.1), za nejvhodnější pro naše účely považujeme ve shodě s Hrdličkou členění Kroupové (1985, s. 62 – 100), která dělí předložky podle vztahů, které vyjadřují, do následujících sémantických skupin:

(1) místní, prostorové, (2) časové, (3) příčinné, důvodové, důsledkové, (4) účelové, (5) přípustkové, (6) podmínkové, (7) prostředkové a způsobové, dále vztah (8) zřetelový, (9) zastoupení, náhrady, (10) újmy/ prospěchu, (11) exkluze, (12) inkluze, (13) připojení, (14) (abstraktního) vymezení, ohraničení, (15) původce, (16) přímého určení, (17) identifikace a kvalifikace, (18) příčinné determinace a (19) posese (držení).<sup>29</sup>

Je pochopitelně možné, ne-li žádoucí, prezentovat ve výuce cizinců některé celky společně, jiné naopak ještě dále podrobněji dělit. Nesmíme zapomínat, že výše uvedené dělení bylo autorkou navrženo pro zcela odlišné účely, a je tedy nutné je pro výuku cizinců vhodně uzpůsobit. Často je například v učebnicích pro cizince věnován velký prostor prepozicím místním, které jsou dále členěny podle toho, na jakou z otázek *kde?*, *kam?* (příp. ještě: *odkud?*, *kudy?*) odpovídají. Naopak celky významově specifitější, a tudíž méně obsáhlé (v uvedeném výčtu jsou to celky s vyšším pořadovým číslem), jsou častěji prezentovány společně (viz např. příloha č. 8). Zpracování některých významových celků v závěru našeho výčtu pak většinou v učebnicích chybí úplně.

---

<sup>29</sup> Podrobněji k jednotlivým vztahům viz Hrdlička (2000, s. 59 – 61).

Prezentování předložek ve významových celcích má oproti jejich formálnímu zpracování (tedy prezentaci prepozic podle jejich spojitelnosti s pádem) jisté výhody. Hrdlička (2000, s. 55) uvádí tři významné přednosti tohoto způsobu prezentace, a sice:

- (1) jeho přehlednost, systematickost, systémovost a relativní úplnost,
- (2) větší prostor pro procvičování významových relací mezi jednotlivými předložkami a
- (3) vytvoření podmínek pro uvedení eventuální možné konkurence různých jazykových realizací téhož významového (funkčního) rysu.

Posledním bodem se myslí např. volba mezi pádem předložkovým a bezpředložkovým (např. *jet přes les/lesem*) nebo mezi nominálním vyjádřením s prepozicí a užitím vedlejší věty (např. *Po návratu vám zavolá – Až se vrátí, zavolá vám*).

Možnost prezentovat předložky ve významových celcích je pochopitelně do značné míry závislá na způsobu prezentace deklinace v daném učebním materiálu. V učebnicích, které prezentují deklinaci horizontálně, tedy postupně probírají jednotlivé pády, se nastíněný přístup těžko uplatní. Naopak lze říci, že vertikální způsob prezentace deklinace je pro naznačené zpracování prepozic v podstatě nezbytný.

Jak už bylo naznačeno, některé významové celky (především předložky vyjadřující vztahy místní a časové) jsou poměrně dobře zpracovány v řadě učebnic (viz kap. 5.2), jiné jsou v učebních materiálech pro cizince značně opomíjeny.

Hrdlička (2000) se ve své publikaci zabývá zpracováním a užíváním prepozic s významem místním, časovým, podmínkovým, příčinným a účelovým, my se proto zaměříme na prepozice způsobové, kam řadíme také prepozice s významem prostředku a míry. Protože se jedná o prepozice méně frekventované než např. prepozice místní, bude se naše zpracování soustředit především na pokročilejší studenty češtiny (zhruba na úrovni B2 a vyšší).

Nejprve se zaměříme na zevrubný popis významu vybraných<sup>30</sup> prepozic na podkladě některých příkladů jejich užití a poté se pokusíme navrhnout způsob, jakým tyto prepozice prezentovat v učebních materiálech pro cizince. Zároveň se ale budeme snažit formulovat i některá obecně platná lingvodidaktická doporučení pro prezentaci předložek ve výuce cizinců.

Není naším cílem podat vyčerpávající výklad zmíněných předložek, půjde nám pouze o přiblížení významu a užívání vybraných (frekventovaných) prepozic a o naznačení možnosti jejich zpracování.

Ještě také dodejme, že určení přesného významu některých prepozic může být značně obtížné, protože v řadě případů může daná předložka vyjadřovat několik významů zároveň.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Kritériem výběru je pro nás především frekvence. Ta je u víceslovných prepozic poměrně dobře měřitelná prostřednictvím četnosti výskytu prepozice v korpusu. V tomto případě vycházíme z údajů Blatné (2006), která ve své monografii uvádí seznam víceslovných prepozic podle frekvence v korpusu SYN2000 Českého národního korpusu (pro účely této práce vybíráme pouze prepozice s četností 1000 a více výskytů).

V případě primárních a jednoslovných sekundárních prepozic je situace složitější, protože tyto předložky jsou značně polysémnní, a frekvence jejich výskytu v korpusu tudíž nevyovídá nic o frekvenci užívání předložky v daném významu. Korpusový výzkum by byl v tomto případě velmi časově i prostorově náročný, proto se při výběru těchto druhů prepozic inspirujeme prepozicemi uváděnými v různých odborných publikacích (Příruční mluvnice češtiny 2003, Cvrček a kol. 2010, Kroupová 1985) a v některých učebnicích pro pokročilejší studenty češtiny (Bischofová, Hasil, Hrdlička a Kramářová 2011, Adamovičová a Hrdlička 2010).

Tamtéž také nalézáme některé příklady užití těchto předložek, které většinou jen mírně obměňujeme. Pokud konstruujeme příklady vlastní, vycházíme z jazykového citu a vlastních jazykových zkušeností, existenci takových spojení ale vždy kontrolujeme výskytem v korpusu SYN2010 (dostupné z [www: http://www.korpus.cz](http://www.korpus.cz)).

<sup>31</sup> Viz např. už samotný fakt, že Kroupová (1985) vyděluje jako jeden z dílčích významů předložek prostředku a způsobu „srovnání (přirovnání)“ a jako jeden z významů předložek zřetele „srovnání (konfrontaci)“ – řadu prepozic pak uvádí shodně v obou oddílech, např. „*proti, oproti, ve srovnání s, na rozdíl od aj.*“.

Podobně přistupuje k problému i Příruční mluvnice češtiny (2003, s. 453 a 464), srov. vyjádření způsobu srovnáním: „*Vyjádří se, čemu se děj podobá, s čím se shoduje, resp. od čeho se liší.*“ x určení zřetelově srovnávací: „*Vymezuje něco, co slouží jako východisko, vůči němuž se srovnává vyjadřovaný děj, stav nebo vlastnost.*“.

## 7 K užívání vybraných předložek s významem způsobu

Příruční mluvnice češtiny (2003, s. 452) charakterizuje určení způsobu následovně (bez příkladů): „*Označuje kvalitu dějů a vlastností. Ptáme se na ně otázkou jak?, jakým způsobem? [...] Způsobové určení lze vyjádřit přímo, srovnáním s něčím jiným a uvedením následku či důsledku.*“

Samostatně se zde dále vydělují určení prostředku: „*Označuje v širokém smyslu prostředek, pomocí něhož se uskutečňuje děj.*“ (tamtéž, s. 459) a určení míry a intenzity: „*Označuje kvantitu či intenzitu dějů, vlastností a ,okolností‘ způsobové povahy. Ptáme se na ně otázkou typu kolik?, jak mnoho?, hov. jak moc? Také určení míry a intenzity představují vnitřní charakteristiku děje nebo stavu, vyplývající z něho samého [...]*Určení míry a intenzity lze vyjádřit přímo, srovnáním s něčím jiným a uvedením následku či výsledku.“ (tamtéž, s. 455 – 456).

Obě zmíněná určení se často považují za specifitější určení způsobu, proto je i zde zahrnujeme do jednoho celku, prepozice prostředku a míry však v rámci tohoto celku vydělujeme do zvláštní podskupiny. K předložkám prostředkovým pak připojujeme ještě (sémanticky velmi blízké) předložky s významem prostřednictví.

### 7.1 Předložky s významem způsobu v širším smyslu

Z primárních prepozic vyjadřujících způsob považujeme za základní tyto:

<b>bez + G</b>	<i>Přišli bez pozvání.</i>
<b>s + I</b>	<i>Pracovali s velkým úsilím.</i>
<b>v + L</b>	<i>Žil v neustálém shonu a stresu.</i>

Za méně frekventované pak pokládáme následující předložky:

<b>pod + I</b>	<i>Chytil ji pod krkem.</i>
<b>přes + A</b>	<i>Četla mu přes rameno.</i>
<b>za + A</b>	<i>Vzal ji za ruku.</i>
<b>za + I</b>	<i>Postupovali krok za krokem.</i>

Hojně se uplatňují také prepozice sekundární. Jejich význam je, jak již bylo řečeno, mnohem specifitější, studentům by proto mělo jejich užívání činit menší potíže. Vybíráme tyto frekventované sekundární předložky:

<b>kolem/okolo + G</b>	<i>Drželi se kolem/okolo pasu.</i>
<b>mezi + A</b>	<i>Rozdělil hračky mezi děti.</i>
<b>na rozdíl od + G</b>	<i>Na rozdíl od svého bratra je velmi pořádná.</i>
<b>pod vedením + G</b>	<i>Společnost pod vedením tehdejší ředitelky prosperovala.</i>
<b>proti/oproti + D</b>	<i>Vypadal proti/oproti sestře mladě.</i>
<b>spolu/společně s + I</b>	<i>Vydali jsme se spolu/společně s mým bratrem do lesa.</i>
<b>ve srovnání s + I</b>	<i>Ve srovnání s minulým rokem klesl zisk o polovinu.</i>

Pro uvedené předložky platí, že vyjadřují kvalitu děje (*Pracovali s velkým úsilím, Žil v neustálém shonu a stresu* apod.) a často se pojí s abstraktními substantivy (*bez pozvání, s velkým úsilím, ve shonu a stresu*) a se substantivy označujícími neživé objekty, často části (lidského) těla (*pod krkem, přes rameno, za ruku*), nebo naopak živé bytosti – to platí především pro sekundární předložky (*mezi děti, na rozdíl od bratra, pod vedením ředitelky*). Některé sekundární prepozice (*na rozdíl od, proti/oproti*) se mohou pojit i s neživými objekty a abstraktními substantivy (*oproti ceně, oproti dosavadnímu stavu* apod.), předložka *pod vedením* se však pojí téměř výhradně s živými bytostmi, příp. se substantivy označujícími skupinu těchto bytostí (*pod vedením organizace, skupiny* apod.).

Předložky **bez** + **G** a **s** + **I** vyjadřují nepřítomnost, resp. přítomnost nějaké okolnosti děje, často jde o další děj vyjádřený deverbativním substantivem (*pozvání, úsilí*). Tyto předložky mohou být proto také chápány jako předložky s významem průvodní okolnosti.

Podobně prepozice **v** + **L** vyjadřuje kvalitu děje tím, že popisuje, za jaké okolnosti, v jaké situaci se děj odehrál. Je zde tedy opět přítomnost další aktivity (*ve shonu*), příp. jiné okolnosti (*v přepychu, v chudobě*).

Prepozice **pod** + **I**, **za** + **A** a **kolem/okolo** + **G** se často pojí s verbem vyjadřujícím držení nebo uchopování něčeho, někoho v určitých místech, za nějakou část těla/šatu (*držet se/chytit někoho za ruku, kolem pasu, kolem ramen, pod krkem, za rukáv*), proto je možné některé z těchto prepozic chápat v uvedeném významu také jako prepozice místní (např. *chytit někoho pod krkem*).

Mnohem častěji se předložka **přes** + **A** vyskytuje ve významu místním směrovém (*jít přes most*) a i v našem případě (*Četla mu přes rameno*) částečně směrový význam obsahuje, protože vyjadřuje, že se někdo dívá směrem přes něco za účelem nějaké aktivity, tedy „dívá se přes rameno, aby mohla číst“.

Zvláštností prepozice **za** + **I** je opakování stejného substantiva před a za předložkou (*krok za krok, metr za metrem*, častěji ve významu časovém: *den za dnem, minuta za minutou*), výjimkou je spojení předložky s číslovkou (*jedna za druhou*). Prepozice vyjadřuje posloupnost jednotlivých denotátů.

Předložka **mezi** + **A** vyjadřuje ve významu způsobu distribuci nějaké věci, proto se často pojí právě s verby vyjadřujícími dělení něčeho.

Prepozice **na rozdíl od** + **G**, **proti/oproti** + **D** a **ve srovnání s** + **I** jsou prepozicemi srovnávacími, proto je možné chápat je také jako prepozice zřetelové. Na problém se zařazením těchto předložek už jsme upozorňovali dříve (viz pozn. 31). Vzhledem k nastíněným potížím, pokládáme za vhodnější prezentovat ve výuce cizinců srovnávací prepozice komplexně, tedy nerozlišovat mezi tím, zda v daném případě vyjadřují význam způsobový či spíše zřetelový. V takovém případě pak také nezáleží na tom, zda budou srovnávací předložky prezentovány v rámci předložek způsobových nebo předložek zřetelových.



Předložka **na rozdíl od + G** vyjadřuje komplementární odlišnost dvou subjektů v nějakém aspektu (*Na rozdíl od svého bratra je velmi pořádná*), tzn. jeden subjekt danou vlastnost má, druhý nikoli. „Tato předložka má za nejfrekventovanější substantiva ve svém těsném okolí většina, minulost<sup>32</sup> a řada, tj. substantiva převážně s kvantitativním významem. Často jde o rozdíl mezi časovými obdobími nebo zeměmi, srov. doba, dřívějšek, loňsko, dnešek; země, zahraničí, Evropa a názvy zemí aj. Tento význam by bylo možné shrnout jako časoprostorový, i když názvy zemí velmi často metonymicky odkazují k ekonomické úrovni těchto zemí.“ (Blatná 2006, s. 60).

Předložka **proti/oproti + D** značí odlišnost dvou subjektů právě jen v porovnání s tímto subjektem (*Vypadal proti/oproti sestře mladě*), tzn. jeden subjekt se jeví jiným, odlišným pouze při porovnání s druhým.

Podobný význam má i předložka **ve srovnání s + I**,<sup>33</sup> jejíž specifičností je častá kolokace s výrazy vyjadřujícími čas (vůbec nejčastějším kolokátem je *rok*), příp. místo, jak ukazuje opět Blatná: „Tato předložka má nejfrekventovanější kolokáty s časovým a místním významem, tj. rok, loňsko a země, z méně frekventovaných se objevují konec, stav, konkurence, minulost, průměr, cena, výsledek a názvy měsíců. Nejčastější slovesné kolokáty označují pohyb na škále od neutrálních představovat a znamenat k specifickým zvýšit se, vzrůst a klesnout, poklesnout, snížit se. Podobně je tomu u adjektiv stejný, předchozí, jiný, loňský, ostatní, minulý, první, vyspělý, předcházející, běžný, západní, další, poslední, dnešní, průměrný. Typickým opozitním párem je letošní rok x loňsko, loňský rok.“ (tamtéž, s. 62).

Jak už bylo naznačeno, předložka **pod vedením + G** se pojí pouze se substantivy označujícími živé bytosti, příp. subjekty zastupující skupiny těchto osob (*pod vedením Spojených států*). „Tato předložka zahrnuje ve svém kolokačním paradigmatu názvy různých profesí a jejich vážené nositele, srov.

<sup>32</sup> Používáme podtržení tam, kde je v originále text kurzívou.

<sup>33</sup> Synonymní význam mají také prepozice **při/v porovnání s + I**, které ale nejsou tolik frekventované – srov. frekvenci výskytů v korpusu SYN2000 podle Blatné (2006, s. 327, 331): **při porovnání s** – 39, **v porovnání s** – 2241, **ve srovnání s** – 5194.

*trenér, dirigent, profesor, režisér, ředitel, ministr, předseda, premiér, sbormistr, prezident, generál, učitel* (do frekvence 8). Vedle toho se za předložkou objevuje řada osobních jmen. Ze sloves jsou nejjfrekventovanější *pracovat, trénovat, představit se, působit, hrát, připravovat* (do frekvence 5).“ (tamtéž, s. 95). Význam této předložky je, myslím, patrný – něco se děje způsobem, který zmíněná bytost či skupina vyžaduje.

Spoluúčast či vzájemnost vyjadřuje předložka **spolu/společně s + I**, která má zahrnovací charakter, tedy značí, že se děje účastní další subjekty, proto „jsou mezi jejími [předložky *spolu s* – pozn.] nejčastějšími substantivními kolokáty jména osob, tj. *ministr, manželka, kolega*, na dalších místech jsou *manžel, přítel a bratr*. Z neživotných substantiv se objevují názvy podniků, organizací a sdružení, např. *firma, ministerstvo* a dále názvy písemných dokumentů a dokladů, jako např. *kupon, návrh, žádost, přihláška, návod* apod. [...] Slovesné kolokáty odrážejí kolektivní činnost, popř. stav, srov. *patřit, stát (se), založit, tvořit / vytvořit*. Dalšími jsou *dostat, získat, připravit, podílet se, pořádat*. Tato víceslovná předložka se navíc velmi často pojí s osobními zájmeny a číslovkami.“ (tamtéž, s. 55).

## 7.2 Předložky s významem prostředku a prostřednictvím

Podskupinu předložek s významem prostředku a prostřednictvím tvoří předložky pojící se nejčastěji s neživými subjekty (prostředky a nástroji) a s živými osobami, prostřednictvím nichž se něco děje.

Mezi primární předložky s významem prostředku či prostřednictvím patří především tyto:

<b>o + A</b>	<i>Opírá se o hůl.</i>
<b>o + L</b>	<i>Chodí o berlič.</i>
<b>na + A</b>	<i>Hrál na kytaru.</i>
<b>na + L</b>	<i>Napsal to na počítači.</i>
<b>po + L</b>	<i>Poslal nám po Janě balík. / Poznal ho po hlasu.</i>

**přes + A**      *Poznali se přes kamaráda. / Seznámili se přes internet.*

Z množství sekundárních prepozic vybíráme následující (protože se jedná o předložky s velmi specifickým významem, mohou některé z nich působit synonymně s jinými uvedenými):

**formou/ve formě + G**      *Přijetí mi bylo oznámeno formou/ve formě dopisu.*

**na základě + G**      *Na základě trestního oznámení byl zatčen.*

**podle + G**      *Cestu zpátky našli podle stop ve sněhu.*

**(s) pomocí/za pomoci + G**      *Otevřel lahev (s) pomocí/za pomoci vývrtky.*

**prostřednictvím + G**      *Přihlásil se prostřednictvím internetových stránek.*

**skrz + A**      *Firmu řídil skrz svého zástupce.*

Příruční mluvnice češtiny (2003, s. 459 – 460) uvádí prepozici **na + L** jako nejfrekventovanější vyjádření určení „upevněného nástroje“ (např. „*Uřízni to na cirkulárce; Maminka šila na šicím stroji*“) a prepozici **na + A** jako časté vyjádření pro určení prostředku označujícího hudební nástroje („*Hraje na klavír; Píská na flétnu*“). Zmiňuje se i o předložce **o + A**, které však zároveň častěji přisuzuje význam bezděčného původce děje (srov. „*Opírá se o hůl x Řízl se o nůž*“). Výrazy s předložkou **o + L** pak můžeme chápat spíš jako ustálená spojení, protože tato předložka se v podstatě pojí pouze se substantivy *hůl* nebo *berle* (*berle* častěji v plurálu: *chodil o berlích*).

Prepozici **po + L** můžeme použít buď ve významu prostřednictví, tedy že se něco děje prostřednictvím nějaké osoby (*Poslal nám po Janě balík*), nebo ve významu prostředku. V tomto případě se prepozice často pojí s abstraktním substantivem vyjadřujícím nějakou smysly vnímatelnou charakteristiku osoby či neživého předmětu (např. *poznat něco/někoho po chuti, vůni* apod.). V uvedeném významu může být prepozice nahrazena také synonymním výrazem **podle + G**.

Stejně tak předložka **přes + A** vyjadřuje opět prostředek (neživý předmět) nebo prostředníka (živou bytost), prostřednictvím něž se něco děje. Většinou jde

o zprostředkování určitého kontaktu, proto jsou častými kolokáty této prepozice verba *seznámit se*, *poznat se* apod. Obdobný význam má v uvedených případech předložka **skrz** + **A**.

Význam prepozice **formou/ve formě** + **G** je zjevný, protože je podobně jako u většiny sekundárních předložek explicitně vyjádřen prepozicionalizovaným substantivem. Blatná (2006, s. 86) dodává: „*Uvedená předložka je jednak kolokačně blízká předložce v podobě [...], jednak předložce ve výši. S předložkou ve výši ji spojuje řada substantiv, která by se dala označit jako ‚názyv finančních částek‘, tj. dotace, příspěvek, dividenda, úvěr, pokuta, podíl, investice, daň aj. dále se velmi často spojuje se substantivy označujícími konzistenci hmoty nebo její další fyzikální vlastnosti, srov. pára, prášek, gel, granule, čaj, voda, aerosol, teplo, světlo a další. Konečně třetí významovou skupinu tvoří substantiva související s různými texty a dokumenty, např. dopis, návrh, tabulka, graf, zákon, kniha apod. Nejčastější slovesné kolokáty jsou zpracovat, vyskytovat se, existovat, uložit, dostávat, vyrábět apod.“.*

Sémantiku předložky **na základě** + **G** popisuje podrobně opět Blatná (tamtéž, s. 54 – 55): „*Nejčastějšími substantivy stojícími těsně za touto VSP jsou dohoda, smlouva a rozhodnutí. [...] K dalším substantivním kolokátům patří sémanticky související zákon, žádost, požadavek, doporučení, ale také analýza, rozbor aj. Sémantika těchto kolokátů by se dala popsat jako ‚pevně stanovený postup vyplývající z nějakého ustanovení, popř. výsledek provedeného rozboru‘. Abstraktum základ tu má proto význam jakéhosi ‚podkladu‘ (srov. i méně frekventovanou VSP na podkladě [...]). S tím souvisejí i nejfrekventovanější slovesné kolokáty vzniknout / vznikat, rozhodovat / rozhodnout, provádět. U substantivních kolokátů s vyšší mírou abstrakce – např. informace, údaj, výsledek, znalost apod. má abstraktum význam nekonkrétnosti, nestabilitnosti, popř. momentální platnosti. K tomuto druhému významu abstrakta základ se vztahují slovesa stanovit, dojít k, získat, vytvořit (srov. rovněž časté adjektivum vytvořený) a vybrat. Ustálenou kolokací s touto VSP je na základě vlastních / osobních zkušeností.“.*

Předložka **podle** + **G** je sémanticky blízká předložce **po** + **L** v tom smyslu, že vyjadřovaným prostředkem je zde nějaké vodítko nebo klíč (podle *stop, návodu, paragrafu, sdělení*), které se má následovat a které také většinou pomáhá odhalit nějakou skutečnost. Proto jsou také často slovesnými kolokáty této předložky verba *najít, poznat, rozeznat, postupovat* apod. Velmi frekventované je také ustálené spojení *podle mého názoru*, které má ale spíš význam zřetelový.

Synonymně s prepozicí **podle** + **G** mohou někdy vystupovat prepozice (**s**) **pomocí/za pomoci** + **G**, častěji se však tyto předložky pojí s názvy osob (neplatí pro prepozici **pomocí** + **G**) či konkrétních předmětů: „*Tato VSP [VSP s pomocí – pozn.] je co do kolokability velmi blízká další VSP za pomoci. Za předložkou s pomocí stojí jména osob a přístrojů, srov. přítel, rodič, profesionál, tlumočník, lékař, odborník, voják, kamarád; počítač, internet, přístroj, vrtulník, řadí se sem také některé předměty, např. tyč, a finanční obnosy – peníze, hypotéka, půjčka aj.*“ (tamtéž, s. 89).<sup>34</sup>

Předložky **skrz** + **A** a **prostřednictvím** + **G** ve spojení s konkrétními osobami naznačují, že děj nekoná přímo subjekt, ale právě tato osoba, tedy že mezi činitelem děje a dějem samotným je ještě nějaký mezičlánek (*skrz zástupce*). V ostatních případech se pak většinou pojí (především předložka **prostřednictvím** + **G**) s abstraktními substantivy či nehmotnými subjekty (*prostřednictvím krásy, deformace; systému, technologie, programu, internetu* aj.).

<sup>34</sup> Blatná (2006, s. 140) dále zkoumá rozdíl mezi prepozicemi **s pomocí** a **za pomoci** a dochází k názoru, že nejde o dvě varianty jedné předložky, ale spíš o dvě specifické předložky: „...abstraktum pomoc má v každé z těchto víceslovných předložek poněkud jiný význam, i když mezi jejich kolokáty je značný průnik: v předložce za pomoci má blíže k substantivům využití, použití, kdežto v předložce s pomocí se blíží abstraktu podpora. Za předložkou s pomocí stojí především jména osob a přístrojů, srov. přítel, rodič, profesionál aj.; počítač, přístroj, vrtulník aj. Předložka za pomoci naopak akcentuje kolektivy, dále přístroje a nástroje, srov. sponzor, soused, přítel, hasič (všechna tato substantiva v plurálu), firma, armáda, policie aj.; pravítko, počítač, vrtulník, nůž, jehla aj. Velmi často se v okolí této VSP vyskytuje substantivum technika s různými atributy, např. moderní technika, počítačová technika, těžká technika aj.“

### 7.3 Předložky s významem míry a intenzity

Pro vyjádření způsobu míry a intenzity jsme našli pouze předložky primární, z nichž vybíráme tyto podle našeho názoru nejfrekventovanější:

<b>do + G</b>	<i>Opil se do němoty.</i>
<b>k + D</b>	<i>Změnila se k nepoznání.</i>
<b>na + A</b>	<i>Byl na smrt bledý. / Prospěl na výbornou.</i>
<b>nad + A</b>	<i>Měl práce nad hlavu.</i>
<b>o + A</b>	<i>Byl o pět let starší.</i>
<b>po + A</b>	<i>Měla už po krk jeho neustálého lhaní.</i>

Předložka **do + G** vyjadřuje intenzitu děje uvedením (zpravidla negativního) důsledku této činnosti. Proto se nejčastěji pojí se substantivy (často deverbativními), která značí negativní fyziologický jev, např. *bezvědomí, omdlení, úmor, chrapot, oněmění* apod. Častými slovesnými kolokáty jsou pak verba *mlátit, zbít, pít/opít, křičet* aj.

Podobně vyjadřuje intenzitu děje také prepozice **k + D** (a v jednom ze svých významů také prepozice **na + A**), v tomto případě ale nemusí jít nutně o negativní důsledek, srov. *být k pláči* – negativní důsledek, *být k nakousnutí* – pozitivní důsledek, *být k nepoznání* – může být chápáno pozitivně i negativně. Dodejme ještě, že zmíněný důsledek je v případě této předložky často jen imaginární, leckdy jde pouze o obrazné pojmenování (např. *k nakousnutí* apod.).

Předložka **na + A** může vyjadřovat také míru úspěchu či neúspěchu (podobně jako hovorovější **za + A**, např. *Udělal zkoušku za tři*).

Prepozice **nad + A** a **po + A** vyjadřují vysokou míru (v případě prepozice **nad + A** dokonce nadbytek) nežádoucích subjektů (*práce, lhaní*). Tyto předložky jsou charakteristické jedním typickým, či dokonce výhradním substantivním kolokátem, je tedy možné považovat dané výrazy za ustálená spojení (*mít něčeho nad hlavu, mít něčeho po krk*). Podobným ustáleným spojením je také výraz *být v něčem* (většinou v *problémech, v dlužích*) *po uši*, resp. *být po uši zamilovaný*.

Prepozice **o** + **A** vyjadřuje míru rozdílnosti dvou (živých i neživých) subjektů, často jsou proto jejími kolokáty základní číslovky nebo nejružnější příslovečné intenzifikátory (*hodně, málo, dost* apod.).

## **8 Navrhovaná doporučení pro prezentaci předložek (především s významem způsobu)**

Zaměříme se nyní konkrétně na to, jak předložky způsobu ve výuce cizinců prezentovat. Některá naše doporučení se ale samozřejmě budou týkat obecně prezentace všech předložek.

Doporučení dělíme do tří částí. První, obecnější, se bude týkat problému prezentace předložek v rámci výuky cizinců, bude se tedy zabývat otázkami kdy, kde a v jaké míře předložky prezentovat. Následuje část druhá, která se zaměřuje na vlastní zpracování vybraných (v našem případě způsobových) předložek, a konečně část třetí, jež je zaměřena na složku aplikační, tedy na to, jakým způsobem procvičovat a testovat osvojení předložek.

### **8.1 Předložky v kontextu výuky češtiny pro cizince**

V kap. 6 jsme konstatovali, že je vhodné prezentovat předložky v sémantických celcích namísto prezentace formální (resp. syntaktické, valenční). Toto tvrzení je nyní nutné upřesnit.

Jak už bylo také naznačeno, prepozice s významem místním a časovým jsou v učebnicích pro cizince většinou dobře zpracovány, a studenti také lépe chápou jejich význam, protože je většinou méně abstraktní než významy předložek ostatních (účelových, příčinných, způsobových aj.). Především prezentaci předložek místních lze doplnit názornými obrázky, ale i pro zpracování časových předložek se hodí nejrozumnější časové osy apod. U ostatních předložek je jejich vizuální zpracování značně obtížné, ne-li nereálné.

Právě kvůli vyšší náročnosti a specifčnosti zmíněných prepozic pokládáme za vhodné prezentovat je v menších celcích, které ovšem budou opět sémanticky kompaktní. V rámci předložek způsobových je tak možné vyčlenit samostatně předložky prostředku, míry, příp. i srovnání.

Naznačené členění je vhodné také z toho důvodu, že tyto významové celky (způsob, účel, příčina, podmínka aj.) obsahují většinou velké množství



sekundárních prepozic, na rozdíl od celků s významem místa a času, jež zahrnují především předložky primární (navíc ve svém původním významu). Studenti jsou tak často schopni osvojit si poměrně rychle řadu místních či časových prepozic na základě vizuální prezentace, a především potom na základě podobnosti, protože si zpravidla pro většinu těchto prepozic snadno vybaví ekvivalenty v mateřském jazyce. U předložek se specifitějším významem je ale osvojování náročnější, i proto je podle našeho mínění lepší prezentovat tyto prepozice ve více celcích, které ale budou méně obsáhlé.

Zároveň ani není nutné trvat na přísném dělení podle základních významů (a následném podrobnějším členění v rámci těchto celků), které uvádí Kroupová (1985) i většina současných mluvnic češtiny, ale je naopak možné některé dílčí složky jednotlivých celků spojit, v našem případě např. dílčí význam „srovnání“ (v rámci prepozic způsobových a zřetelových).

Několikrát jsme v této práci upozorňovali na skutečnost, že se v současných učebních materiálech pro výuku cizinců náležitá prezentace předložek zanedbává, rozhodně by ale na základě této výtky nemělo naopak docházet k přeceňování jejich významu. I proto je lepší předkládat studentům spíše častěji menší množství vybraných a frekventovaných prepozic, než uvádět najednou obsáhlý seznam všech možných prepozic způsobu apod.

V neposlední řadě je také důležité prezentaci předložek vhodně zařadit do kontextu ostatní látky. Pochopitelně musíme vždy brát ohled na úroveň studujících a náročnější, významově specifitější prepozice předkládat až pokročilejším studentům (ideálně úrovně B2 a vyšší). Zároveň je ale také nutné prezentovat předložky v širších souvislostech a v návaznosti na aktuálně probíranou látku.

Tímto máme na mysli především nutnost náležitého výběru předložek, jež budou v rámci lekce sémanticky korelovat se zbytkem učiva. To ostatně naznačuje i Hrdlička (2000, s. 57): *„Je žádoucí začleňovat do učebnice jednotlivé významové celky uváženě, s ohledem na předpokládané vědomosti uživatelů, na míru zpracovanosti a náročnosti výkladu ostatní gramatické látky. Považujeme za*

*optimální přičleňovat určité významové celky k pasážím, které jsou svou podstatou „příbuzné“: např. časové předložky spojit s uvedením dalších časových výrazů (dny v týdnu, měsíce, roční období, časové věty, příslovce času).“*

V případě předložek způsobu je např. vhodné v rámci prezentace dílčího celku „srovnání“ prezentovat společně s vybranými předložkami také např. spojky *jako, jako by, jako když, jako kdyby, než, než aby* aj., stupňování přídavných jmen apod.

## 8.2 Vlastní prezentace

Samotná prezentace vybraných předložek by měla být **(1) jasná, (2) stručná** a především **(3) systematická**.

**(1)** Vždy bychom měli uvést alespoň jeden příklad užití každé prezentované předložky. Pokud má daná předložka více významů<sup>35</sup>, je potřeba uvést příklady užití ve všech odlišných významech.

Příklady volíme tak, aby odpovídaly současnému úzu, ideálně nacházíme vhodné příklady v korpusu.

Zvolené příklady by také neměly být v žádném ohledu příznakové, prezentujeme tedy ideálně příklady spisovné (nikoli dialektické, obecná čeština také není příliš vhodná), neutrální, příp. hovorové (nikoli knižní, archaické, zastaralé).

Vždy je nutné uvést i poučení o užívání dané předložky, vysvětlení jejího významu, příp. ekvivalent v mediačním jazyce (pokud jej učebnice používá).

Někdy je možné doprovodit prezentaci ilustrací (viz dále), vždy je ale potřeba zvážit, zda nebude její užití zavádějící a pro studenty naopak matoucí.

**(2)** Seznam vybraných prepozic by neměl být příliš dlouhý (ideálně kolem 5 až 7, maximálně pak 10 předložek v rámci jedné prezentace) a měl by obsahovat jen frekventované předložky. Příliš obsáhlé výčty nových předložek jsou pro studenty demotivující a často také matoucí.

---

<sup>35</sup> Máme na mysli dílčí významy širšího významového celku, v rámci něhož je předložka prezentována. Např. prepozice **na + A** má v rámci významového celku „určení míry a intenzity“ dva různé významy, srov. *být na smrt bledý* x *prospěť na výbornou*.

(3) Pokládáme za velmi vhodné vyčlenit samostatně předložky s jedním typickým kolokátem (např. předložka míry a intenzity **nad** + **A**: *mít něčeho nad hlavu*) či se souborem sémanticky kompaktních kolokátů (např. předložka prostředku **na** + **A**: *hrát na kytaru, klavír, housle,...*) jako ustálená spojení.

V případě námi vybraných předložek způsobu by se jednalo o tyto prepozice: **pod** + **I** (*chytit/vzít někoho pod krkem*), **přes** + **A** (*číst někomu přes rameno*), **kolem/okolo** + **G** (*držet/vzít někoho kolem/okolo pasu/krku/ramen*), **za** + **A** (*vzít/zatahat někoho za ruku/nos/rukáv/... – část těla nebo oděvu*), příp. i **za** + **I** (nejčastěji: *postupovat krok za krokem*), dále prepozice prostředku **o** + **L** (*chodit o holi/berli/berlích*) a **na** + **A** (*hrát na kytaru/piano/housle/... – hudební nástroj*) a prepozice míry a intenzity **po** + **A** (*mít něčeho po krk, být v něčem po uši, být po uši zamilovaný*) a **nad** + **A** (*mít něčeho nad hlavu*).

Téměř výhradně jde u ustálených spojení o předložky primární, jejichž původní význam je většinou místní. Z tohoto důvodu je často pro studenty možné odhalit jejich význam samostatně na základě dosud získaných znalostí, tedy i bez patřičného vysvětlení.

Toho lze při prezentaci využít např. zařazením otázky: „Poznáte význam těchto vět?“. Vždy ale nesmí chybět správné řešení a vysvětlení významu. Rizikem podobných úloh může být chybné určení významu a následná fixace této chyby, proto je nutné vždy zvážit, zda je význam předložky ve větě reálně odhalitelný.

Zároveň je možné některá uvedená spojení doplnit obrázky, jež by ilustrovaly popisovanou situaci. Dovedeme si takové obrázky představit např. u spojení: *chytit někoho pod krkem* nebo *číst někomu přes rameno* apod. Odvážnější ilustrátor by se mohl pokusit i o ztvárnění ustálených spojení v přeneseném významu, např. ve větě: *Měl práce nad hlavu*.

Ostatní (především sekundární) prepozice prezentujeme pomocí vhodných příkladů a jasného a srozumitelného výkladu. Někdy je užitečné uvést také příklad užití jiné, významově podobné prepozice, aby lépe vynikl rozdíl v jejich užívání.

Pochopitelně je možné i některé sekundární předložky doplnit vhodnými obrázky ilustrujícími popisovanou situaci (např. *Cestu zpátky našli podle stop ve sněhu; Otevřel lahev (s) pomocí/za pomoci vývrtky*).

### 8.3 Složka aplikační

Cvičení by měla ideálně testovat jak složku sémantickou (význam prepozice), tak složku formální (spojitelnost dané prepozice s pádem).<sup>36</sup> Pokud tedy zařadíme cvičení na doplňování vhodných předložek do textu (důraz na sémantiku), je dobré doplnit jej také cvičením na tvoření správné formy jmen po předložce (důraz na formální stránku, valenci).

Velmi užitečná jsou cvičení kombinující oba požadavky, tedy cvičení, v nichž student doplňuje vhodné prepozice a zároveň i správné tvary jmen po nich.

Pro testování náležité znalosti prepozic (především sekundárních) se specifitějším významem jsou pak ideálními cvičení, která navrhuji Čechová a Styblík (1989, s. 122):

*„Vhodná jsou cvičení na nahrazování přívlastků shodných v daných větách předložkovými vazbami s týmž významem. Např. Libily se nám staré dřevěné nádoby – ... nádoby ze dřeva, Jirka měl nejraději švestkové koláče – ... koláče se švestkami, Jižní vítr bývá u nás teplý – ... Vítr od jihu apod.*

*Užitečná jsou také cvičení na nahrazování vedlejších vět předložkovými výrazy s týmž významem. Např. Stačili jsme to, protože jsi nám pomohl – Díky tvé pomoci ..., Protože bylo nepříznivé počasí, bylo divadelní představení v přírodě odloženo – Pro nepříznivé počasí ..., Ačkoli byl ještě mladý, tuto lest prohlédl – Přes své mládí ... atd.*

*Pro rozvoj vyjadřovacích dovedností žáků má zajisté značný význam i typ cvičení, který vede žáky k tomu, aby k předložkovým vazbám ve větách hledali*

---

<sup>36</sup> Je také žádoucí (především u pokročilejších studentů), aby studenti dokázali rozlišovat mezi užíváním vokalizované a nevokalizované formy prepozice, toto jim ale většinou nečiní příliš velké potíže a nesprávné užití nevokalizované formy na místo formy vokalizované se nepovažuje za hrubou chybu.

*synonymní předložkové vazby, popř. zjišťovali změny vzniklé užitím různých předložek. Např. Uvařila mamince polévku k posilnění – ... na posilnění, Udělal to kvůli penězům – ... pro peníze apod.“.*

Uvedená cvičení jsou vhodná především pro pokročilejší studenty a lze je aplikovat i na námi prezentované předložky způsobu.

## 9 Závěr

Předložky představují ve výuce češtiny jako cizího jazyka jednu z nejobtížněji uchopitelných oblastí a studentům činí jejich náležité osvojení nezřídka velké problémy. Příčiny lze hledat v samotné podstatě českých prepozic (velké množství sekundárních předložek, vysoká míra synonymie a polysémie předložek – především primárních aj.) i ve vlastní prezentaci předložek.

Ve výukových materiálech pro cizince je předložkám věnován často jen malý, nedostatečný prostor. Předložky jsou prezentovány nesystematicky (někdy podle formálního hlediska, jindy podle hlediska sémantického), leckdy je vysvětlení jejich významu či příklad užití matoucí nebo zavádějící. Vzhledem k navrhovanému zpracování předložek po významových celcích je také zcela nevhodný horizontální přístup k prezentaci deklinace, jenž je v současné době uplatňován v naprosté většině učebnic češtiny pro cizince.

Analýza těchto učebnic dále potvrdila, že obecně dobře zpracovanými bývají předložky místa a času, zatímco předložky ostatních významů jsou značně opomíjeny. Zaměřili jsme se proto na vybrané předložky způsobu, prostřednictvím nichž jsme chtěli ukázat, jak je možné předložky se specifitějším a hůře uchopitelným významem prezentovat.

Pokusili jsme se nejprve postihnout a na příkladech užití ukázat význam či významy vybraných předložek s významem: způsobu v širším smyslu, prostředku a prostřednictví a míry a intenzity. Následně jsme na podkladě těchto prepozic formulovali některá obecně platná doporučení týkající se prezentace předložek ve výuce cizinců.

V první řadě se přikláníme k názoru, že je vhodné prezentovat předložky podle sémantického, nikoli formálního hlediska, čemuž odpovídá také vertikální způsob prezentace deklinace, tedy prezentování celých paradigmat. Předložky by podle našeho mínění měly být prezentovány ve významových celcích, které by ale neměly být příliš obsáhlé (ideálně do 10 předložek v rámci jednoho celku).

Tyto celky by měly být v souvislosti s velkým množstvím sekundárních prepozic sémanticky specifitější, v rámci předložek způsobu lze proto vyčlenit další významové celky (kromě „prostředku a prostřednictví“ a „míry a intenzity“ také např. „srovnání“).

Vlastní prezentace by pak měla být především stručná, jasná a systematická. Jako velmi užitečné se nám jeví prezentovat některé předložky s nízkým počtem substantivních (někdy i slovesných) kolokátů jako ustálená spojení.

Co se týče aplikační složky, zdůrazňujeme opět potřebu testovat prostřednictvím cvičení oba důležité aspekty předložek, tedy aspekt sémantický (význam předložky) a aspekt formální (spojitelnost předložky s pádem).

Protože jsou předložky (s výjimkou předložek místních a časových) v učebních materiálech pro cizince velmi nedostatečně zpracovány, představuje detailní a ucelené navržení jejich prezentace velký úkol do budoucna. Naše práce se v tomto ohledu snaží naznačit možnosti, jakými lze k tomuto úkolu přistupovat.

## Odborná literatura

- ADAM, Hana, 1996. Problematika spisovnosti a nespisovnosti z hlediska češtiny jako cizího jazyka. In: ŠRÁMEK, Rudolf (ed.). *Spisovnost a nespisovnost dnes*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: Masarykova univerzita v Brně, s. 254 – 255. ISBN 80-210-1304-4.
- BÉMOVÁ, Alla, Jarmila PANEVOVÁ a Petr SGALL, 1989. Znovu k významu prostorových a předložkových pádů. *Slovo a slovesnost*, roč. 50, s. 128 – 136. ISSN 0037-7031.
- BĚLIČOVÁ, Helena, 1982. *Sémantická struktura věty a kategorie pádu*. Příspěvek k porovnávací syntaxi ruské a české jednoduché věty. Praha: Academia.
- BLATNÁ, Renata, 2006. *Víceslovné předložky v současné češtině*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-865-9.
- BLAŽEK, Jiří, 1976. K významu a vzniku předložkového výrazu ve světle čeho. *Naše řeč*, roč. 59, č. 4, s. 191 – 195. ISSN 0027-8203.
- CVRČEK, Václav a kol. autorů, 2010. *Mluvnice současné češtiny*. 1/ Jak se píše a jak se mluví. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1743-5.
- ČECHOVÁ, Marie, 1981. K expanzi předložky na v současné jazykové praxi. *Naše řeč*, roč. 64, č. 1, s. 33 – 45. ISSN 0027-8203.
- ČECHOVÁ, Marie a kol., 1996. *Čeština – řeč a jazyk*. 2. přeprac. vyd. Praha: Institut sociálních vztahů. ISBN 80-85866-57-9.
- ČECHOVÁ, Marie a Vladimír STYBLÍK, 1989. *Didaktika češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ČERMÁK, František, 1996. Systém, funkce, forma a sémantika českých předložek. *Slovo a slovesnost*, roč. 57, s. 30 – 42. ISSN 0037-7031.
- ČERMÁK, František, 2011. *Jazyk a jazykověda*. Přehled a slovníky. 4. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1946-0.



- *Čeština jako cizí jazyk V. Materiály z V. mezinárodního sympozia o češtině jako cizím jazyku*, 2008. Praha: Filozofická fakulta UK. ISBN 978-80-7308-230-7.
- DANEŠ, František a Karel HAUSENBLAS, 1958. Včetně jako předložka. *Naše řeč*, roč. 41, č. 3 – 4, s. 82 – 85. ISSN 0027-8203.
- DANEŠ, František, 1964. *Malý průvodce po dnešní češtině*. Praha: Orbis.
- GJUROVÁ, Naděžda, 2011. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. Metodika pro učitele. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-837-1.
- HASIL, Jiří, 2003. Čeština jako cizí jazyk očima Milana Hrdličky. *Naše řeč*, roč. 86, č. 5, s. 260 – 262. ISSN 0027-8203.
- HAVRÁNEK, Bohuslav a Alois JEDLIČKA, 1968. *Stručná mluvnice česká*. 11. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HENDRICH, Josef a kol., 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HIRSCHOVÁ, Milada, 1977. Vzájemné vztahy předpon a předložek ve vazbách s prostorovým významem. *Slovo a slovesnost*, roč. 38, s. 103 – 111. ISSN 0037-7031.
- HOLÁ, Lída, 2005. Zprostředkovací (mediační) jazyk v hodinách češtiny pro cizince – ano či ne? In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*. 2003 – 2005. Praha: Akropolis, s. 33-38. ISBN 80-86903-15-X.
- HRBÁČEK, Josef, 1963. Opakování stejných předložek v několikanásobných předložkových výrazech. *Naše řeč*, roč. 46, č. 4, s. 169 – 179. ISSN 0027-8203.
- HRDLIČKA, Milan, 1995. Obecná čeština – ano, či ne? *Čeština doma a ve světě*, roč. 3, č. 3, s. 211 – 213. ISSN 1210-9339.
- HRDLIČKA, Milan, 1996(a). K prezentaci mluvnice ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In: *Jazyk a jeho užívání*. Praha: FF UK, s. 292 – 297.

- HRDLIČKA, Milan a Hana HRDLIČKOVÁ, 1996(b). Spisovnost a nespisovnost ve výuce češtiny jako cizího jazyka. In: ŠRÁMEK, Rudolf (ed.). *Spisovnost a nespisovnost dnes*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Brno: Masarykova univerzita v Brně, s. 256 – 258. ISBN 80-210-1304-4.
- HRDLIČKA, Milan a Hana HRDLIČKOVÁ, 1996(c). Texty v učebnicích češtiny jako cizího jazyka. In: *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*. Praha: Pedagogická fakulta UK, s. 44 – 49.
- HRDLIČKA, Milan, 1998. Role mluvnice ve výuce češtiny jako cizího jazyka. *Český jazyk a literatura*, roč. 48, č. 5 – 6, s. 103 – 108. ISSN 0009-0786.
- HRDLIČKA, Milan, 2000. *Předložky ve výuce češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0031-5.
- HRDLIČKA, Milan, 2002. *Cizí jazyk ČEŠTINA*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-98-6.
- HRDLIČKA, Milan, 2009. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1527-1.
- HRDLIČKA, Milan, 2010. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-7043-867-1.
- CHODĚRA, Radomír, 2006. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1213-3.
- JELÍNEK, Milan, 1959. Předložková a spojková platnost výrazů se jménem „rozdíl“ („na rozdíl od čeho“ aj.). *Naše řeč*, roč. 42, č. 1 – 2, s. 15 – 25. ISSN 0027-8203.
- JIRSOVÁ, Anna, 2000. O volbě předložkové vazby. *Naše řeč*, roč. 83, č. 3, s. 165. ISSN 0027-8203.
- Kol. autorů, 1984. *O češtině každodenní*. Brno: Blok.
- KOMÁREK, Miroslav, 2006. K významu předložkových pádů v češtině. In: *Příspěvky k české morfologii*. 2. rozš. vyd. Olomouc: Periplum, s. 221 – 230. ISBN 80-86624-27-7.

- KONEČNÁ, Dana, 1974. O významech českých pravých předložek. *Slovo a slovesnost*, roč. 35, s. 261 – 264. ISSN 0037-7031.
- KONEČNÁ, Hana, 2002. Při sobotě, při neděli...? *Naše řeč*, roč. 85, č. 4, s. 222 – 223. ISSN 0027-8203.
- KOPEČNÝ, František, 1958. *Základy české skladby*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KRAUS, Jiří, 2002. Do Ruzyně, nebo na Ruzyň. *Naše řeč*, roč. 85, č. 1, s. 50. ISSN 0027-8203.
- KROUPOVÁ, Libuše, 1966. V oblasti, na úseku, v oboru, na poli. *Naše řeč*, roč. 49, č. 4, s. 210 – 218. ISSN 0027-8203.
- KROUPOVÁ, Libuše, 1967. Během – v průběhu. *Naše řeč*, roč. 50, č. 4, s. 243 – 245. ISSN 0027-8203.
- KROUPOVÁ, Libuše, 1968. Předložkové výrazy vzhledem k – se zřetelem k (na). *Naše řeč*, roč. 51, č. 2, s. 83 – 89. ISSN 0027-8203.
- KROUPOVÁ, Libuše, 1974. K diskusi o slovnědruhové povaze předložek a jejich klasifikaci. *Slovo a slovesnost*, roč. 35, s. 265 – 268. ISSN 0037-7031.
- KROUPOVÁ, Libuše, 1977. Další sporné případy sekundárních předložek. *Naše řeč*, roč. 60, č. 2, s. 68 – 75. ISSN 0027-8203.
- KROUPOVÁ, Libuše, 1979. K problematice předložek a spojek. *Naše řeč*, roč. 62, č. 1, s. 22 – 25. ISSN 0027-8203.
- KROUPOVÁ, Libuše, 1982. K stylistickému využití sekundárních předložek v umělecké literatuře. *Naše řeč*, roč. 65, č. 1, s. 19 – 22. ISSN 0027-8203.
- KROUPOVÁ, Libuše, 1985. *Sekundární předložky v současné spisovné češtině*. Linguistica XIII. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV.
- MACHOVÁ, Svatava, 2000. Dvě předložky vedle sebe. *Naše řeč*, roč. 83, č. 1, s. 30 – 34. ISSN 0027-8203.
- MALINOVSKÝ, Milan, 1995. Redukce gramatiky. *Slovo a slovesnost*, roč. 56, s. 218 – 222. ISSN 0037-7031.

- MÁRA, Karel, 1968. Změny v užívání předložek v a na v současné češtině ve srovnání s polštinou. In: *Acta Universitatis Carolinae – Philologica I – 3, Slavica Pragensia X*. Praha: FF UK, s. 131 – 136.
- *Mluvnice češtiny 2*. Tvarosloví, 1986. Praha: Academia.
- NEKVAPIL, Jiří, Marián SLOBODA a Peter WAGNER, 2009. *Mnohojazyčnost v České republice. Základní informace / Multilingualism in the Czech Republic. Basic Information*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7106-581-4.
- NOVÁK, Pavel, 1974(a). K lokalistickému pojetí významu pádů. *Slovo a slovesnost*, roč. 35, s. 256 – 260. ISSN 0037-7031.
- NOVÁK, Pavel, 1974(b). K věcné platnosti pádů, jejich tzv. celostnímu (obecnému) významu a lokalismu. *Slovo a slovesnost*, roč. 35, s. 88 – 95. ISSN 0037-7031.
- NOVÁKOVÁ, Ludmila, 1985. *Čeština jako cizí jazyk II*. Výběrová bibliografie příruček češtiny jako cizího jazyka. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- *Příruční mluvnice češtiny*, 2003. 2. opr. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-134-4.
- *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ)*, 2011. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-87481-63-9.
- ŠTÍCHA, František, 2005. K lexikálně-syntaktickým významům předložky mezi. *Naše řeč*, roč. 88, č. 5, s. 232 – 237. ISSN 0027-8203.
- TAX, Jaroslav a kol., 1985. *Čeština jako cizí jazyk I*. Materiály z první metodologické konference Ústavu slovanských studií filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: Univerzita Karlova.
- UHEREK, Zdeněk, 2003. Cizinecké komunity a městský prostor v České republice. *Sociologický časopis*, roč. 39, č. 2, s. 193 – 216. ISSN 0038-0288.
- *Český národní korpus - SYN2010*. Ústav Českého národního korpusu FF UK, Praha 2010. Dostupný z WWW: <http://www.korpus.cz>.

## Učebnice a cvičebnice češtiny pro cizince

- ADAMOVIČOVÁ, Ana a Milan HRDLIČKA, 2010. *Basic Czech III*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1796-1.
- ADAMOVIČOVÁ, Ana a Darina IVANOVÁ, 2010. *Basic Czech I*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1713-8.
- ADAMOVIČOVÁ, Ana, Darina IVANOVÁ a Milan HRDLIČKA, 2010. *Basic Czech II*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1320-8.
- BEDNÁŘOVÁ, Ivana a Magdalena PINTAROVÁ, 1995. *Communicative Czech. Elementary Czech*. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy UK. ISBN 80-901947-2-9.
- BISCHOFOVÁ, Jana, Jiří HASIL, Milan HRDLIČKA a Jitka KRAMÁŘOVÁ, 2011. *Čeština pro středně a více pokročilé*. 3. dopl. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1793-0.
- CONFORTIOVÁ, Helena, Jitka CVEJNOVÁ a Milada ČADSKÁ, 2003. *Učebnice češtiny pro výuku v zahraničí – III. díl*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0634-8.
- CONFORTIOVÁ, Helena a Marie KREJČOVÁ, 1998. *Mluvíme česky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-242-7.
- CONFORTIOVÁ, Helena a Milada TURZÍKOVÁ, 2003. *Čeština pro pokročilé*. 3. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-859-X.
- CVEJNOVÁ, Jitka, 2010. *Česky, prosím I. Učebnice češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1577-6.
- ČECHOVÁ, Elga, Helena TRABELSIOVÁ a Harry PUTZ, 1997. *Do you want to speak Czech? Chcete mluvit česky I*. 3. vyd. Liberec. ISBN 80-902165-1-X.
- DOBIÁŠ, Dalibor, 2010. *Mluvíme česky. Let's Speak Czech*. Praha: Fragment. ISBN 978-80-253-0672-7.
- HARPEROVÁ, Jana, 2012. *Čeština extra. Průvodce českou gramatikou*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-7470-005-7.

- HASIL, Jiří a Helena HASILOVÁ, 1995. *Tschechisch für Anfänger*. Praha: Institut sociálních vztahů. ISBN 80-85866-08-0.
- HOLÁ, Lída, 2005. *New Czech Step by Step*. 2. opr. vyd. Praha: Akropolis. ISBN 80-86903-07-9.
- HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ, 2009. *Česky krok za krokem 2*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-86903-92-7.
- HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ, 2010. *Čeština expres A1/1*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-87310-13-7.
- HOLÁ, Lída a Pavla BOŘILOVÁ, 2011. *Čeština expres A1/2*. Praha: Akropolis. ISBN 978-80-87481-26-4.
- HOLUB, Jan, 1985. *Czech for beginners*. A short elementary course for English-speaking students of the Summer School of Slavic Studies. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HOLUB, Jan a Helena CONFORTIOVÁ, 1986. *Čeština pro mírně pokročilé*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HRONOVÁ, Karla a Milada TURZÍKOVÁ, 1993. *Čeština pro cizince*. Základní kurs. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-23734-7.
- LOMMATZSCH, B., H. ADAM a E. MITZSCHERLING, 1990. *Mluvíme česky I*. Berlin: Volk und Wissen Verlag.
- PAROLKOVÁ, Olga a Jaroslava NOVÁKOVÁ, 1992. *Czech for foreigners*. Praha (vlastním nákladem).
- POLDAUF, Ivan a Karel ŠPRUNK, 1968. *Čeština jazyk cizí*. Mluvnice češtiny pro cizince. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- PORÁK, Jaroslav, 1984. *Učebnice češtiny na základě ruštiny*. Praha: Univerzita Karlova.
- SOVA, Miloš, 1962. *A Practical Czech Course*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ŠVAMBERK, Zdeněk, 1988. *Cvičebnice češtiny pro zahraniční studenty – nebohemisty. I. část*. Praha: Univerzita Karlova.

- TRNKOVÁ, Alena, 1994. *Cvičení z české mluvnice*. Praha: H & H.
- TRNKOVÁ, Alena, 1983. *Cvičebnice české morfologie pro zahraniční studenty*. I. Formální morfologie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

## Příloha č. 1

### GRAMATIKA

#### B



### Otázky Kde? Kam? (The questions Kde? Kam?)

Kam jdeš?	Kde jsi?
Kam jedeš?	Kde bydlíš?
Kam telefonuješ (voláš)?	Kde studuješ?

na + accusative	na + locative
jdu, jedu	jsem
na poštu	na poště
na univerzitu	na univerzitě
na návštěvu	na návštěvě
na výstavu	na výstavě
na diskotéku	na diskotéce
na výlet	na výletě
na oběd	na obědě
na koncert	na koncertě
na nádraží	na nádraží
na náměstí	na náměstí
do + genitive	v/ve + locative
do školy	ve škole
do Prahy	v Praze
do kavárny	v kavárně
do České republiky	v České republice
do banky	v bance
do galerie	v galerii
do restaurace	v restauraci
do parku	v parku
do obchodu	v obchodě
do Brna	v Brně
do kina	v kině
sem, tam, ven, domů	tady, tam, venku, doma

#### Srovnajte:

jdu + infinitive  
jdu nakupovat, spát, obědvat, hrát

#### Připomeňte si z lekce 1 (Remind of lesson 1):

jdu na kávu (=jdu pít kávu do kavárny)  
jdu pro kávu (=jdu koupit kávu do obchodu)



More about the genitive  
and locative can be  
found in lessons 5 and 8.

(Bednářová a Pintarová 1995, s. 60)



## Příloha č. 2

**UŽITÍ LOKÁLU** – jen předložky: *v(e), na, o, po, při*:

- v(e)* Jsme *ve* třídě. Student je *v* pokoji.  
*na* Sešit leží *na* stole. Jsme *na* fakultě. Jsou *na* obědě.  
*o* Mluvíme *o* bratrovi. Četl jsem *o* prezidentovi. Koupil si knihu *o* Moravě.  
*po* Přijdu *po* večeři. Auta jezdí *po* ulici.  
 Nemluvte všichni najednou, mluvte jeden *po* druhém.  
*při* Řekl nám to *při* obědě (= u oběda).

(Confortiová a Krejčová 1998, s. 123)

**B** do školy, od rána, zeptám se profesorky, mapa světa, sešit té dívky, kilo cukru – talíř polévky (Funkce genitivu)

### Předložky + genitiv

#### 1. místo — Kde?, Kam?, Odkud?

<b>do</b>	Jedu do Prahy. Jdu do města.	→ <b>Kam?</b>
<b>z/ze</b>	Jdu ze školy. Jdu z koleje.	→ <b>Odkud?</b>
<b>u</b>	Jsem u profesorky, u školy.	○ <b>Kde?</b>
<b>od</b>	Jdu od profesorky, od školy.	○ → <b>Odkud?</b>

*Je také: vedle, blízko, uprostřed + genitiv*

vedle školy, blízko koleje  
uprostřed našeho města

#### POZOR! *z/ze* × *od*

Jde *ze* školy. = byl *uvnitř*  
 Jde *od* školy. = byl *vedle*

*ALE jenom:*  
 Jde *od* profesorky.

#### 2. čas **od — do**

Studuje *od* rána *do* večera.

*Odkdy?, Dokdy?*  
 Bude v Praze *do* středy.

#### Další předložky:

**bez** — Půjdeme tam *bez* Evy. (= Eva nepůjde)  
 Ještě nemůžu číst české knihy *bez* slovníku.

**kromě** < Budeme tam všichni *kromě* Evy. (= Eva tam *nebude*)  
 × Kromě gramatiky se musím naučit nový text.  
 (= Musím se naučit gramatiku *a* nový text.)

**POZORUJTE:** Oblékám se *podle* počasí. Studuji *podle* programu.  
 — Čtu české knihy *pomocí* slovníku. | *podle, pomocí + genitiv*

#### Genitiv jako objekt slovesa — Koho?, Čeho?

**ptát se / zeptat se** Zeptám se naší nové přítelkyně. (*gen.*)  
 × Vidím naši novou přítelkyni. (*akuz.*)

(Hronová a Turzíkova 1993, s. 128)

### Příloha č. 3

#### ***The genitive is used:***

##### ***1. after many prepositions, e. g.:***

**do:** Půjdu do **knihovny**. Budu studovat do **večera**.

**z:** Z **knihovny** půjdu domů.

**od:** Od **kamaráda** půjdu do knihovny. Budu studovat od **rána**.

**u:** Budu u **kamaráda**.

**bez:** Bez **dárků** nemůžeme pořádně slavit.

(Holá 2005, s. 104)

## Příloha č. 4

Lokál má vždy předložku: V, NA, O, PO ....

Pes je **na** tašce:



Pes je **v** tašce:  
Pes je **po** obědě.



(Parolková a Novíková 1992, s. 49)

## Příloha č. 5

**S**  
**57**

Se 2. a 4. pádem se pojí následující předložky.

These **prepositions** are followed by the **genitive** and **accusative** case.

PŘEDLOŽKY SE 2. PÁDEM <i>Genitive prepositions</i>			
BEZ(E)	Tu kávu prosím <b>BEZ</b> cukru.	OD(E)	Kde jsou klíče <b>OD</b> auta?
BLÍZKO	Bydlí <b>BLÍZKO</b> pošty.		Film je dnes večer <b>OD</b> šesti hodin.
DO	Každý pátek chodí <b>DO</b> kina. Pracuje <b>DO</b> pěti hodin večer.		Tábor není daleko <b>OD</b> Písku.
KOLEM	Chodí do práce <b>KOLEM</b> pošty. Stojí to <b>KOLEM</b> sta korun.	PODÉL	Jdeme na procházku <b>PODÉL</b> řeky.
OD(E)	Má to <b>OD</b> kamaráda.	U	Sedí <b>U</b> stolu.
		VEDLE	Sedí <b>VEDLE</b> Patrika.
		Z(E)	Jan je <b>Z</b> Brna. Jogurt je <b>Z</b> mléka.

PŘEDLOŽKY SE 4. PÁDEM <i>Accusative prepositions</i>			
NA	Jde <b>NA</b> koncert <b>NA</b> náměstí.	PŘES(E)	Musíte jít <b>PŘES</b> náměstí.
O	Stojí to <b>O</b> korunu víc.	V(E)	Kurz začíná <b>V</b> pondělí <b>V</b> osm hodin.
PRO	Ta kniha je <b>PRO</b> přítelkyni. Jde do obchodu <b>PRO</b> chléb.	ZA	Ty kalhoty jsou <b>ZA</b> sto korun. <b>ZA</b> deset minut jsem zpátky.

(Dobiáš 2010, s. 63)

PŘEDLOŽKY ČASU <i>Time prepositions</i>			
OD + 2. pád/G	Pracuju <b>OD</b> osmi hodin ráno.	V(E) + 4. pád/A	Film začíná <b>V</b> pět hodin.
DO + 2. pád/G	Pracuju <b>DO</b> pěti hodin odpoledne.		<b>V</b> pondělí jdeme do kina.
KOLEM + 2. pád/G	Jdu do práce <b>KOLEM</b> hodiny.	ZA + 4. pád/A	<b>ZA</b> týden jedu do Španělska.
NA + 4. pád/A	Je čtvrt <b>NA</b> jednu.		

(Dobiáš 2010, s. 57)

PROSTOROVÉ PŘEDLOŽKY I <i>Prepositions of place I</i>		
kam?	kde?	odkud?
DO + 2. pád/G <b>DO ŠKOLY</b>	V(E) + 6. pád/L <b>VE ŠKOLE</b>	Z(E) + 2. pád/G <b>ZE ŠKOLY</b>
NA + 4. pád/A <b>NA POŠTU</b>	NA + 6. pád/L <b>NA POŠTĚ</b>	Z(E) + 2. pád/G <b>Z POŠTY</b>
K(E) + 3. pád/D <b>K LÉKÁŘI</b>	U + 2. pád/G <b>U LÉKÁŘE</b>	OD(E) + 2. pád/G <b>OD LÉKÁŘE</b>

(Dobiáš 2010, s. 60)



**Blízkost** a **vzdálenost** se vyjadřuje následujícími předložkami se 2. pádem.

**Proximity** and **distance** are usually expressed by following prepositions with the genitive case.

VYJÁDRĚNÍ BLÍZKOSTI PŘEDLOŽKAMI <i>Expressing proximity by prepositions</i>	
U	Bydlím U školy.
BLÍZKO / NEDALEKO	Bydlím BLÍZKO / NEDALEKO školy.
DALEKO OD	Bydlím DALEKO OD školy.

(Dobiáš 2010, s. 61)

PŘEDLOŽKA NA V PROSTOROVÝCH A ÚČELOVÝCH VZTAZÍCH <i>Na as a preposition of place and purpose</i>	
NA povrch <i>surface</i> + 4. pád/A	Dám knihu NA stůl. Jdu NA nádraží.
NA instituci <i>institution</i>	Jdu NA úřad, policii, poštu.
NA akci <i>action</i>	Jdeme NA koncert, kurz, oběd, kávu.
NA ostrov <i>island</i>	Jede NA Sicilii, Korsiku.
NA některé regiony a země <i>some regions and countries</i>	Jedou NA Moravu, Slovensko, Ukrajinu.





(Dobiáš 2010, s. 59)

## Příloha č. 6

### Vyjadřování lokace

**!!! Vyjadřování lokace. Otázka KDE?**

Pro vyjadřování lokace používáme prepozice v, na, u, po. Doplňte další příklady a porovnejte:

	V/VE + lokál	Například: ve škole, .....
	NA* + lokál	Například: na stole, .....
<small>*POZOR: „na-slova“: a) povrch a otevřený prostor b) akce, aktivity c) některé instituce d) malé ostrovy, poloostrovy e) výjimky (Slovensko, Morava)</small>		
	U + genitiv	Například: u moře, u doktora, .....
	PO + lokál	Například: Cestuju po Evropě. Taxík jezdí po městě. Turisti chodí po Praze.




1. Další prepozice, které blíže specifikují lokaci, jsou např. vedle, blízko, daleko od + G, nad, pod, před, za, mezi + I, proti + D atd.  
Více o směru versus lokaci (dynamický a statický koncept) > Česká gramatika v kostce 2, str. 4.  
2. Prepozice v/ve, o, po a při s časovým významem > lekce 8 str. 81.

(Holá a Bořilová 2009, s. 32)



### Vyjadřování směru

**!!! Vyjadřování směru.**


**Otázka KAM?**  
V odpovědi na tuto otázku používáme prepozice do, na a k. Doplňte další příklady a porovnejte:

	DO + genitiv	Například: do školy, .....
	NA* + akuzativ	Například: na stůl, .....
<small>*POZOR: „na-slova“: a) povrch a otevřený prostor b) akce, aktivity c) některé instituce d) malé ostrovy, poloostrovy e) výjimky (Slovensko, Morava). Porovnejte s tabulkou na str. 32.</small>		
	K/KE + dativ	Například: k moři, k doktorovi, .....

**Otázka ODKUD?**  
V odpovědi na tuto otázku používáme prepozice z a od. Doplňte další příklady a porovnejte:

	Z/ZE + genitiv	Například: ze školy, ze stolu, .....
	OD/ODE + genitiv	Například: od moře, od doktora, .....

**Otázka KUDY?**  
V odpovědi na tuto otázku používáme instrumentál (bez prepozice). Doplňte další příklady a porovnejte:

	--- + instrumentál	Například: lesem, .....
---	--------------------	-------------------------

1. Další prepozice, které blíže specifikují směr, jsou například: nad, pod, před, za, mezi, skrz, přes + A, kolem, okolo, podél + G.  
Více o směru versus lokaci (dynamický a statický koncept) > Česká gramatika v kostce 2, str. 4.  
2. Prepozice od/ode a do s časovým významem > lekce 8, str. 81.

(Holá a Bořilová 2009, s. 41)

## Časové prepozice



### Časové prepozice

Všimněte si v textu na str. 78: večer, v noci, v roce, na Velikonoce, na Vánoce, na Štědrý den...

<b>G</b>	<b>během + G</b> <b>do + G</b> <b>od + G</b>	během oběda do pátku od pondělí
<b>A</b>	<b>--- A</b> <b>na + A</b> <b>v/ve + A</b> <b>za + A</b>	Akuzativ bez prepozice používáme s těmito výrazy: příští, minulý, každý, celý, tento. Např. příští sobotu, minulou sobotu, každou sobotu, celou sobotu, tuto sobotu na podzim, na Vánoce, na Velikonoce, na týden (ALE: na jaře = na + L) ve středu, ve čtvrtek, ve 3 hodiny za 5 minut, za týden, za chvíli (ALE: za války = za + G)
<b>L</b>	<b>o + L</b> <b>po + L</b> <b>při + L</b> <b>v/ve + L</b>	o víkendu, o Vánocích, o Velikonocích po obědě, po Vánocích, po Velikonocích při obědě v lednu, v únoru, v létě, v zimě (ALE: v roce)
<b>I</b>	<b>před + I</b>	před obědem

**POZOR:** Porovnejte následující věty.

**Jak dlouho** jste v České republice? – **Týden.**

**Na jak dlouho** jste v České republice? – **Na týden.**

**Za jak dlouho** pojedete do České republiky? – **Za týden.**

(Holá a Bořilová 2009, s. 81)



## Příloha č. 7

### 10. Kde?

Where?

mění se ✗

předložka ✗

Slovo *kde* [gde] používáme se slovesy *být\**, *sedět*, *ležet*, *stát\**, *viset*, *pracovat*, *studovat*, *žít\**, *bydlet*, *narodit se*, *scházet se* / *:sejít\** *se*, *setkávat se* / *:setkat se*, *zůstávat* / *:zůstat\**, *zastavovat (se)* / *:zastavit (se)*.

#### Otázky

*Kde je to?* = *Kde to je?* / *Prosím vás, kde je tady pošta?* / *Kde se sejdem?*

#### Odpovědi na otázku KDE?

Můžeme použít:

- slova *jinde*, *někde* (*jinde*), *nikde* (*jinde*) × *všude* [f šude]  
*tady* = *tu* × *tam*, *vlevo* = *nalevo* × *vpravo* [f pravo] = *napravo*  
*nahore* × *dole*, *vpředu* × *vzadu*, *uprostřed* [uprost řet]  
*doma*,  *pryč*, *vedle*, *naproti*  
*blízko* [blís ko] × *daleko*, *venku* × *vnitř*

*Pošta je tam vlevo.* / *Sejdeme se uvnitř?* Nebo *někde jinde*, *jestli chceš*.

**Pozor!**

*Bohužel, pošta tady **nikde není**.* NE *Bohužel, pošta tady nikde je.*

- předložky *v(e)*, *na* + 6L

*Pošta je na náměstí.* / *Sejdeme se v kině.*

- předložky *vedle*, *u*, *blízko*, *kolem*, *vpravo od*, *vlevo od* + 2G

*Pošta je vedle banky.* / *Sejdeme se u nás doma.*

- předložku *naproti* + 3D

*Je to přímo naproti našemu domu.* / *Pošta je naproti bance.*

- předložky *před*, *za*, *pod*, *nad*, *mezi* + 7I

*Pošta je mezi restaurací a kadeřnictvím.* / *Sejdeme se před kinem.*

**Pozorujte**

*v kině*, *v obchodě ALE ve vlaku*, *ve Francii*, *ve škole*, *ve Švédsku*

**Pamatujte si**

Pro lidi používáme předložku *u*.

*Byl jsem u zubaře / u babičky.* NE *v zubaři* / *v babičce*

**Extra**

Některá podstatná jména, která se mění jako *žena*, mají ve tvaru 3D a 6L více změn:

*Praha* – *v Praze*, *banka* – *naproti bance* NE *v Prahe* / *v Prahě* [str. 205].

Koncovka –ě může být jen po B, F, P, V, M, N, T, D:

*Ostrava* – *v Ostravě*, *Barcelona* – *v Barceloně* ALE *škola* – *ve škole* NE *ve školě*.

**Praxe**

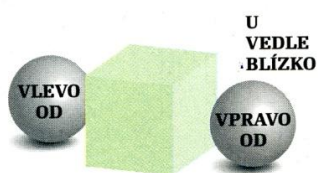
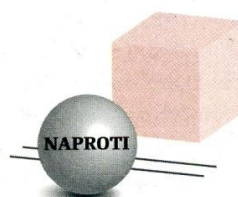
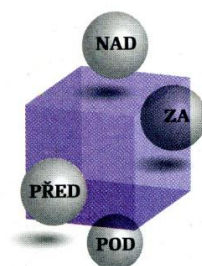
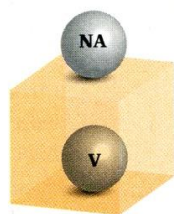
[P+] *zde* místo *tady*

[M–] *tadyhle* / *tamhle* místo *tady* / *tam*

podstatná jména; [Slovesa\* L 23]

#### 10. KDE?





#### Pamatujte si

Předložku *na* používáme, když je něco

- na ostrově, na hradě, na zámku, na úřadě, na hoře

*Byl jsem na Ibize, na Karlštejně, na Hluboké, na poště, na Sněžce.*

- na povrchu nebo velkém otevřeném prostoru

*Sedím na koberci. / Stojím na náměstí. / Sedím na židli. × Sedím v křesle.*

#### Pozorujte

*Byl jsem v kavárně na kávě. / Byl jsem v galerii na výstavě.*

povrch = surface, prostor = space

WHERE? 35

(Harperová 2012, s. 34, 35)

## Odpovědi na otázku KAM?

Můžeme použít:

- slova *jinam*, *někam* (*jinam*), *nikam* (*jinam*) × všude [f šude]  
sem × tam, zpět = zpátky [s pjet, s pátky], doprava / vpravo × doleva / vlevo  
dovnitř [do vnitř] × ven; domů, pryč

Petr jel pryč. / Sedneme si třeba sem.

**Pozor!**

**Nikam nejdu.** NE *Nikam jdu.*

- předložku do + 2G

Petr jel do práce.

- předložku k(e) + 3D

Petr jel k doktorovi. / Jdu k oknu.

- předložky na, nad, pod, před, za, mezi + 4A

Petr jel na návštěvu.

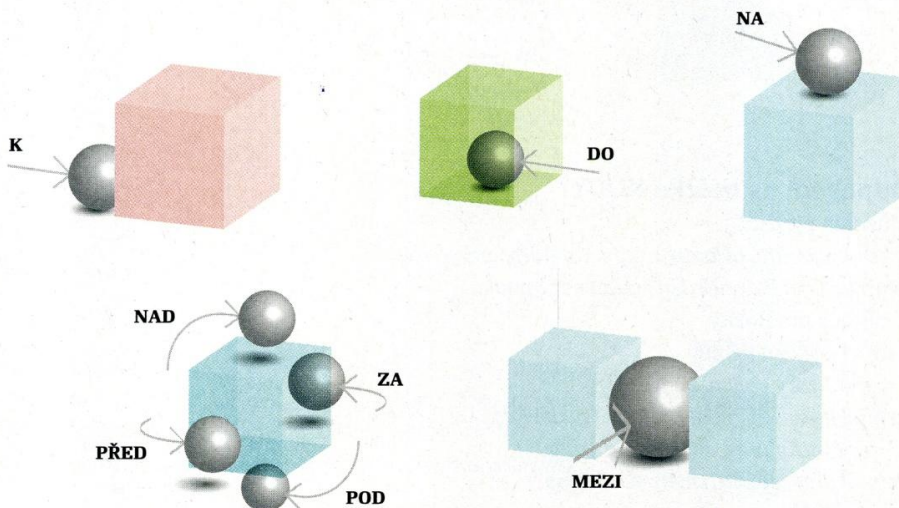
**Pozorujte**

Jdu k zubaři / k Evě ALE ke kostelu, ke kamarádovi, ke kamarádce.

**Pamatujte si**

Pro lidi používáme předložku k.

Jdu k zubaři / ke kamarádce. NE do zubaře / do kamarádky



**Pozorujte**

Jdu do kina na film. / Jdeme do galerie na výstavu.

**Praxe**

[M-] semhle / tamhle místo sem / tam



## Příloha č. 8

Spojení pádů s předložkami a se slovesy							slovesa
pád	pádová otázka	předložky	čas	místo	směr	ostatní	
1N	Kdo? Co?					jako*	být, líbit se, chutnat, hodit se, bavit, bolet, znamenat, jmenovat se
2G	Koho? Čeho?		od ledna do února během víkendů	u řeky kolem domu vedle parku blízko školy uprostřed parku podél řeky	od zubaře do práce z práce kolem banky	bez sestry od bratra z papíru / ze dřeva kromě Evy včetně Martina místo Louise podle Thomase	bát* se něčeho / někoho ptát se / zeptat se někoho překládat / přeložit z jednoho jazyka do jiného jazyka všimnout si něčeho / někoho účastnit se / zúčastnit se něčeho kolik, několik, pár, málo, hodně, moc, mnoho, dost, trochu
3D	Komu? Čemu?			naproti bance	k zubaři proti sestře	proti sestře kvůli počasí díky sestře	blahopřát / :poblahopřát někomu k něčemu gratulovat / :pogratulovat někomu k něčemu rozumět někomu / něčemu telefonovat někomu volat někomu smát* se / :zasmát* se něčemu / někomu
4A	Koho? Co?		v jednu hodinu v sobotu na Vánoce za týden		na poštu přes park mezi dveře před dům za skříní pod stůl nad postel	pro sestru přes hodinu	sloveso + na něčoho / něco (čekat, těšit se, ptát se, hrát*, volat, myslet...) 1 zajímat se o něco / někoho 1 starat se / :postarat se o něco / někoho 1 žádat / :požádat někoho o něco 1 prosit / :poprosit někoho o něco
6L	Kom? Čem?		v lednu o víkend po obědě při obědě	na poště v bance po parku		o sestře	sloveso + o někom / něčem (mluvit, slyšet, číst*, psát*, přemýšlet...) 2 pracovat na něčem
7I	Kým? Čím?		před obědem	nad městem pod horou před bankou za kostelem mezi dvěma parky		s bratrem se sestrou	scházet se / :sejit* se s někým setkávat se / :setkat se s někým souhlasit s někým

1 Většina sloves s předložkou o se spojuje s 6L.  
2 Většina sloves s předložkou na se spojuje se 4A.  
3 Slovo jako není předložka.

**Sloveso + 3D + 4A (někomu něco):**  
dávat / :dát  
přát\* / :popřát\*  
doporučovat / :doporučit  
kupovat / :koupit

říkat / říct\*  
ukazovat / :ukázat\*  
vracet / :vrátit

(Harperová 2012, vnitřní strana desek)

## Příloha č. 9

### GR MÍSTNÍ PŘEDLOŽKY II

Užití předložky **do**:

- orientace/směrování „dovnitř“ objektu: *jít do kina, do divadla*
- orientace/směrování do uzavřeného, ohraničeného prostoru: *jet do lesa, do města*
- orientace/směrování do hmoty (materiálu) s vlastnostmi prostupnost, měkkost aj.: *spadnout do vody, do sněhu*
- ve spojení s názvy kontinentů, zemí, administrativně vymezených území: *jet do Ameriky, do Francie, do Jižomoravského kraje, do okresu Břeclav*
- ve spojení s pohořími v plurálu, s nížinami a s povodími řek: *jet do Krkonoš, do Podunajské nížiny, do Povolaví.*

Užití předložky **na**:

- spojení s institucemi státní správy, středního a vysokého školství: *jít na ministerstvo, na fakultu, na děkanát*
- orientace/směrování na lokality položené výše než okolí, spojení s prostory otevřenými, nezakrytými: *jít na kopec, na náměstí*
- ve spojení s pohořími v singuláru: *jet na Šumavu*
- ve spojení s látkami s vlastnostmi tvrdost, tuhost apod.: *spadnout na zem*
- časté je užití předložky **na** ve významu účelovém — *jít na oběd, na koncert.*

(Bischofová, Hasil, Hrdlička a Kramářová 2011, s. 117)

## Příloha č. 10

### ☐ 8. Doplňte prepozice: do, z, od, bez, vedle, kolem

1. Mám tu fotografii . . . . . Heleny. 2. Teď jdu . . . . . banky, za chvíli jsem zpátky. 3. Pavel sedí vzadu . . . . . té mladé ženy. 4. Zítra pojedeme na výlet . . . . . Petra, protože je nemocný. 5. Tramvaj jede . . . . . našeho domu. 6. V kolik hodin ses vrátil . . . . . kina? 7. . . . . koho jsi dostala ty květiny? . . . . . manžela? 8. Piješ kafe . . . . . cukru? 9. Ty nepiješ kávu s mlékem? Tak ti ji dám . . . . . mléka. 10. Kam mám dát tu tašku? . . . . . skříně? 11. Nemůžeš najít láhev vína? Stojí tamhle . . . . . lampy.

(Čechová, Trabelsiová a Putz 1997, s. 166)



## Příloha č. 11

### S U B S T A N T I V A

#### Substantiva dejte do správných tvarů:

##### do genitivu singuláru

Vím to od: kamarád, teta, strýc, tchyně, kolega, otec, soused, sestra, specialista, překladatel, průvodce, sestřenice

Kup kilo: mrkev, maso, zelí, cukr, mouka, salám, krupice, máslo, med, cibule, sádlo, slanina

Stáli u: vchod, okno, pokladna, plot, zábradlí, silnice, pult, cesta, schodiště, sloup, zeď, stěna

Půjdeme do: divadlo, kolej, pokoj, jídelna, sál, kino, místnost, předsíň, kavárna, obchod, přízemí, hospoda

Dostal to od: autor, babička, bratranec, děvče, ředitel, neteř, dcera, syn, správce, předseda, vnouče, přítelkyně

Půjdu bez: čepice, deštník, kabelka, legitimace, kabát, taška, pes, klobouk, bunda, svetr, vesta, šátek

Zůstanu tu do: neděle, podzim, léto, večere, poledne, pátek, středa, jaro, sobota, červenec, zima, září

Vrátil se z: procházka, výlet, škola, schůze, koncert, představení, hřiště, vesnice, pole, sál, práce, středisko

Podívej se do: skříň, kniha, slovník, kalendář, kapsa, kufr, zásuvka, učebnice, knihovna, kuchyň, hrnec, bedna

Stál blízko: strom, obránce, štěně, židle, křeslo, učitel, matka, letiště, stanice, bratr, propast, kancelář

##### do dativu singuláru

Šel k: lékař, kamarád, sestra, divadlo, silnice, štěně, předseda, nábřeží, město, řeka, plot, zahrada

Dej to: matka, sestřenice, kluk, průvodce, ředitel, bratr, babička, překladatel, děda, sousedka, chlapec, neteř

Stál proti: stanice, kolej, místnost, hřiště, pokoj, budova, strom, schodiště, vchod, okno, zeď, zábradlí

Řekne to: otec, teta, učitel, soused, vnučka, děvče, autor, poradce, synovec, táta, zástupce, tchyně

Nepůjde kvůli: práce, učení, zkouška, nemoc, syn, schůze, pes, kolega, vyučování, zápočet, rodina, počasí



62. Výrazy v závorkách dejte do správných pádů.

Např. Ta socha stojí uprostřed /zámecká zahrada/. - Ta socha stojí uprostřed zámecké zahrady.

- a/ V /koncertní sál/ bylo hodně mládeže. Položila košík na /lavice/. Teď asi pracuje na /zahrada/. Z /horní okno/ se ozývala tichá hudba. Vlak se blížil k /Jinřichův Hradec/. Rychle nastoupili do /tramvaj/. Zády se opřel o /vysoký strom/. Za /dveře/ bylo stále ticho. A nespadlo ti to za /skříní/? Jezdí teď někde po /Morava/. Počkám na vás u /muzeum/. Vstal od /stůl/ a podal mu ruku. Prudké deště uvedly v /pohyb/ haldu za /vesnice/. Psi běželi za /zajíc/. Tu ločku nechal při /hráz/. Před /vchod/ se otočil. Všichni máme nad /hlava/ De moklův meč. Lehl si raději pod /strom/. Zamávala na mě přes /nízký plot/. Bydlí nedaleko, ob /ulice/. Dárek dal až na /dno/ kufru. Její dopis přiložil k /ostatní/. Zabořil se až po /kolena/ do bahna. Na chvíli vyšel před /poslu chárna/. Obraz pověsil nad /knihovna/. Stál na /chodník/ pod /balkón/. Přejd přes /most/ na /Malá Strana/. Když štěkal, házeli po /on/ kamení. Padla přes /široká postel/ a omdlela. Proč ses dala do /smích/? Smutně se díval za /odcházející děvče/. Od /ochotníci/ se dostal k /profesionální divadlo/. Ale u /mladé dívky/ se mi to líbí. Přece máš život před /ty?! Cestička běžela nad /potůček/. Pod /košile/ mám ještě tílko. Za /vesnice/ odbočil s /cesta/ do lesa.
- b/ Podle /plot/ máme růže. Denně jezdím kolem /Národní divadlo/. Ta vesnice je mezi /Kladno/ a /Slaný/. Kancelář má hned proti /schody/. Sedává blízko /dveře/. Opodál /Hrad/ postavil letohrádek. Slyším ho i skrz /zeď/. Vedle /křeslo/ stála lampa. Uhodil ho právě mezi /oči/. Nedaleko /Karlův most/ je Klementinum. Uvnitř /stát/ je tento průkaz platný. Postavte to doprostřed /malý pokoj/. Prošel mimo /ona/ s odvrácenou hlavou. Už hodinu chodí okolo /dům/. Chodí každé ráno podle /má okna/. Řeka se vinula mezi /kopce/. Bydlí naproti /my/. Je to poblíž /Hlavní nádraží/. Pistolí mířil dovnitř /místnost/. Ona byla v sobotu mimo /Praha/. Co se děje vně /hranice/, ho nezajímalo. Jděte podél /potok/ až k /rybník/. Vrátil se ještě jednou zprostřed /sál/. Šel jse vedle /ona/ až na /náměstí/. Všichni stáli kolem /rozbitý autobus/. Najdu ji i kdyby byla kraj /svět/.
- c/ Vlak pojede ve /tři hodiny/. V /nejbližší doba/ odjedu z Prahy. Přestalo pršet až k /ráno/. Na /Štědrý den/ přijela babička. Až do /bratrův odjezd/ byl v pořádku. O /vánoce/ si pořádně odpočinu. Za /bouřka/ seděl v hospodě. Po /večery/ studuje angličtinu. Domácí cvičení psal při /poslech rádia/. Na /počátek roku/ se odstěhoval. Za /hodina/ pro tebe přijdu. Po /celá doba/ neřekl ani slovo. Copak se musíte hádat i o /svátky/? Už jde na /druhá hodina/. Dělal od /ráno/ do /večer/. Po /čtvrtá hodina/ odešel. Pro /všechny časy/ se dcery odřekla. Od /hodina/ se může vdávat. Rozešli se ještě před /svatba/. Zůstane u nás přes /noc/. Budeme se scházet ob /týden/. S /neděle/ se dáme do práce. Odjedu domů ke /konec června/. Domů se vrátil až o /půlnoc/. Před /státnice/ studoval ve /den/ v /noc/. Pak šel na /dva roky/ na vojnu. Z /jaro/ mě vždycky trápí žaludek. Až po /ta chvíle/ neměl podezření.
- d/ Kolem /šestá hodina/ budu doma. Mezi /vaření/ stačila uklidit. Bylo to někdy uprostřed /zima/. Rok vojenské služby absolvuji během /studium/. Potkal jsem ho okolo /půlnoc/.
- e/ Nadával ve /tři jazyky/. Byt savíral na /klíč/. Spočítala to na /prsty/.

(Švamberk 1988, s. 76)

## Příloha č. 12

### A10 Doplněte vhodné předložky s místním významem – (někdy je více možných řešení) – a dejte výrazy v závorkách do náležitých tvarů:

1. Ráda se prochází \_\_\_\_\_ (Staré Město).
2. Vedoucí tady dnes není, je \_\_\_\_\_ (Praha).
3. Šel \_\_\_\_\_ (my), ale dělal, že nás nevidí.
4. Musíte jít \_\_\_\_\_ (náměstí) a potom zahnout \_\_\_\_\_ (ta úzká ulička).
5. Je ten obchod \_\_\_\_\_ (dům), kde bydlíš?
6. \_\_\_\_\_ (kino) si sedla \_\_\_\_\_ (Pavel) a (Tomáš).
7. Šli pomalu \_\_\_\_\_ (nábřeží).
8. Nebyla Petra včera \_\_\_\_\_ (ty)?
9. Kam jsi zaparkoval auto, \_\_\_\_\_ nebo \_\_\_\_\_ (dům)?
10. Nespadl ti ten papír \_\_\_\_\_ (stůl)?
11. Blížíme se \_\_\_\_\_ (divadlo).

### A11 Místní předložky I:

Vyberte vhodnou předložku/vhodné předložky a dejte výrazy v závorkách do správného tvaru:

1. Jede ten vlak **do/na/k** (Břeclav f.) **přes/za/na** (Brno)?
2. Cestou zpátky šli **kolem/v/přes** (nové sídliště).
3. Kolegyně tady není, je **z/mimo/za** (budova).
4. Procházela se **v/po/okolo** (park).
5. Cesta **od/z/vedle** (kolej) **na/do/k** (knihovna) mi trvá asi 20 minut.
6. Blížili se **do/k/na** (hranice).
7. Bydlí **u/naproti/vedle** (ta nová budova).
8. Odkud jsi vzala tu knihu, **ze/se/na** (stůl)?

(Bischofová, Hasil, Hrdlička a Kramářová 2011, s. 110)

### ► 2. Doplněte prepozice *v, na, u* nebo *po*. Slova v závorkách použijte ve správné formě.

- |  |  |
|--|--|
| 1. Dneska dopoledne nebudu . . . . (práce), protože budu . . . . zubaře.   | 9. Viděl jsi ten film . . . . (televize) nebo . . . . (kino)?  |
| 2. Sejdeme se . . . . (ta naše oblíbená restaurace) nebo . . . . (ta nová kavárna)?  | 10. Včera jsem byl . . . . (lední hokej) a pak . . . . (dobrá večeře) . . . . kamaráda.                    |
| 3. Byla jsem . . . . (noční diskotéka) . . . . (ten populární klub).   | 11. Nakupujete ovoce . . . . (normální obchod), nebo . . . . (trh)?  |
| 4. Letos jsem byla . . . . (krásná dovolená) . . . . moře . . . . (severní Itálie).  | 12. O víkend jsme byli . . . . (dlouhá návštěva) . . . . babičky a dědečka.                                |
| 5. Kamarád cestoval . . . . (celý svět). Byl . . . . (jihoafrická republika), . . . . (Bangladéš) i . . . . (Nový Zéland). | 13. Byl jsem . . . . (velký nákup) . . . . (ten náš supermarket).  |
| 6. Plaval jste někdy . . . . (Baltské moře) nebo . . . . (Atlantický oceán)?   | 14. Špatně jsem se domluvila s kamarádem. Půl hodiny jsem běhala . . . . (celé nádraží) a hledala jsem ho. |
| 7. Moje kamarádka pracuje . . . . (jedna velká banka) . . . . (historické centrum) města.                                  | 15. Ten obraz jsem viděl . . . . (jedna výstava) . . . . (Národní muzeum).                                 |
| 8. Rád běhám . . . . (ten les) za městem nebo . . . . (ten park) za školou.  | 16. Nikdy jsem nebyla . . . . (jižní Americe) ani . . . . (Asie).  |
|  | 17. Byli jsme celý týden . . . . (turistický výlet) . . . . (východní Slovensko).                          |

(Holá a Bořilová 2009, s. 32)

### ► 12. Doplněte vhodnou prepozici i akuzativ singuláru.

- |  |  |
|--|--|
| 1. Mám tady materiály . . . . . (váš ředitel).                         | 7. Děti si šly hrát . . . . . (hřiště) nebo . . . . . (zahradu)?               |
| 2. Ta vesnice není daleko, když půjdete . . . . . (les).               | 8. Koupil jsem lístek . . . . . (koncert) . . . . . (svůj dobrý kamarád).      |
| 3. Mám teď moc práce, ale . . . . . (týden) jedu . . . . . (dovolená). | 9. Bude se to modré křeslo hodit . . . . . (ten zelený gauč a ta hnědá skříň)? |
| 4. . . . . (měsíc) chceme jet . . . . . (chata) . . . . . (Slovensko). | 10. Obraz dáme . . . . . (ta nová sedačka).                                    |
| 5. Koupil jsem dárek . . . . . (teta) . . . . . (tisíc) korun.         | 11. Dala jsem krabici . . . . . (ta bílá židle).                               |
| 6. Chci jet . . . . . (jižní Morava) . . . . . (celý červenec).        | 12. Dáme květiny . . . . . (okno), nebo . . . . . (balkon)?                    |

(Holá a Bořilová 2009, s. 21)